

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCA LILIANE DA COSTA DOMINGOS

A APRENDIZAGEM FORMAL DE FONOLOGIA E SEUS EFEITOS
NA PRONÚNCIA DOS SONS VOCÁLICOS DO INGLÊS DE
APRENDIZES BRASILEIROS

Fortaleza/CE

2012

FRANCISCA LILIANE DA COSTA DOMINGOS

**A APRENDIZAGEM FORMAL DE FONOLOGIA E SEUS EFEITOS
NA PRONÚNCIA DOS SONS VOCÁLICOS DO INGLÊS DE
APRENDIZES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

Fortaleza/CE

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- D716a Domingos, Francisca Liliane da Costa.
A aprendizagem formal de fonologia e seus efeitos na pronúncia dos sons vocálicos do inglês de aprendizes brasileiros / Francisca Liliane da Costa Domingos. – 2012.
113 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Linguística aplicada.
Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.
- 1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2.Língua inglesa – Fonologia.
3.Ensino semipresencial. I.Título.

FRANCISCA LILIANE DA COSTA DOMINGOS

**A APRENDIZAGEM FORMAL DE FONOLOGIA E SEUS EFEITOS
NA PRONÚNCIA DOS SONS VOCÁLICOS DO INGLÊS DE
APRENDIZES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Vlândia Maria Cabral Borges (Presidente)
Universidade Federal do Ceará

Profa Dra Maria da Glória Guará Tavares
Universidade Federal do Ceará

Prof Dr Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Universidade Estadual do Ceará

Dedico o presente trabalho aos meus pais,
Pedro e Liduina, que em tudo me apoiaram,
desde o meu nascimento até hoje.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a vida, o alimento, a inteligência, a disposição e as pessoas à minha volta para que eu pudesse suportar esse mundo.

Aos meus pais, Pedro e Liduina, que com esforço e dignidade me amaram, sustentaram, e estiveram sempre ao meu lado, em todos os momentos de minha vida.

À minha família como um todo, que talvez não tenha podido contribuir diretamente na construção do trabalho, mas que tomaram conta de outras atividades diárias para que eu pudesse estar livre e me dedicar aos estudos, além de orar por mim e me terem carinho.

À minha orientadora, Profa Dra Vlândia Maria Cabral Borges, pela enorme paciência, por não ter desistido de mim quando nem eu mesma acreditei, e pela extrema competência e dedicação no guiar deste trabalho.

Ao corpo docente do curso de Pós-Graduação em Linguística da UFC, que em muito contribuiu para minha formação inicial como pesquisadora.

Aos professores e pesquisadores Catherine Best (Universidade do Oeste de Sidney), Barry McLaughlin (Universidade da Califórnia), James Emil Flege (Universidade do Alabama), Lourdes Ortega (Universidade do Havaí), Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina), Márcia Zimmer (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Ubiratã Alves (Universidade Católica de Pelotas), Glória Tavares (Universidade Federal do Ceará), Manolisa Vasconcellos (Universidade Federal do Ceará), Maria Cristina (Universidade Federal do Ceará), por terem gentilmente me respondido e providenciado material teórico para este trabalho, e/ou por terem me esclarecido as dúvidas quando necessário.

Aos professores em formação do curso semipresencial de Letras/Inglês da UFC/UAB, que permitiram o uso de suas atividades gravadas e responderam questionários e responderam emails, o que permitiu a realização do trabalho.

Aos amigos e colegas do meio acadêmico ou não, que de alguma forma contribuíram para o término deste trabalho, sendo com sugestões, oferecimento de material teórico, impressões de páginas, auxílio em formatação, ou simplesmente por compreenderem a minha ausência em encontros e reuniões sociais.

RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo, investigar se, e de que maneira, o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influi no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos de professores de inglês em formação e como este conhecimento lhes possibilita a melhor monitorar sua pronúncia. Mais especificamente, buscávamos: identificar os problemas de produção dos sons vocálicos do inglês apresentados por aprendizes dessa língua; investigar o nível de percepção dos professores de inglês em formação acerca de seus problemas na produção dos sons vocálicos da LI; analisar se, à medida que os professores em formação adquirem conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI durante a disciplina Fonologia da Língua Inglesa, passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos; e, finalmente, analisar se, e de que forma, a aprendizagem metalinguística do sistema fonológico da LI auxiliaria esses professores em formação a monitorar sua pronúncia, tanto em atividades controladas durante a disciplina de Fonologia Segmental da Língua Inglesa (foco na produção dos sons) como em atividades mais livres em disciplinas subsequentes (foco na produção de mensagem), principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea. Como base teórica para tais objetivos, usamos o modelo de processamento da informação de Barry McLaughlin (1983), o modelo de aprendizagem da fala (FLEGE, 1995) e o modelo de assimilação perceptual (BEST, 1995), a teoria do monitor de Krashen (1972), além de tentarmos relacionar esses conceitos aplicados ao EAD. Para alcance dos objetivos mencionados, coletamos e analisamos atividades de portfólio gravadas por 29 (vinte e nove) professores em formação do curso semipresencial de Letras/Inglês da UFC/UAB, durante as disciplinas de Fonologia Segmental da LI, com foco na produção de sons, e Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral, com foco na produção de mensagem. Nossos resultados foram os seguintes: os problemas mais recorrentes em relação à produção oral dos sons vocálicos pelos professores em formação se referem à substituição imprópria de sons, seja pela não percepção de certos sons da LI que não existem no PB, seja pela influência grafo-fonêmica das palavras na pronúncia dos aprendizes; quanto ao nível de percepção dos aprendizes em relação aos seus problemas de pronúncia, podemos dizer que muitos desvios de produção oral foram percebidos e corrigidos de maneira a sugerir que o automonitoramento foi ativado pela instrução explícita; à medida que adquiriram conhecimento explícito em Fonologia, os professores em formação foram capazes de identificar e corrigir seus problemas de pronúncia; e, após decorrido certo tempo da instrução explícita, os participantes da pesquisa mantiveram um nível de 70% (setenta por cento) em acurácia na produção dos sons vocálicos da LI, quando o foco da atividade era a produção de mensagem e não somente de sons. Tais resultados nos levam a atestar a afirmação de que a instrução explícita em Fonologia pode auxiliar no desenvolvimento do automonitoramento, e assim, na otimização da produção oral. Além disso, também podemos sugerir que o efeito da instrução explícita na produção oral é durável.

Palavras-Chave: *Conhecimento metalinguístico; Fonologia da Língua Inglesa; Ensino Semipresencial.*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate if, and how, the metalinguistic knowledge of the phonological system of the English language affects the level of accuracy of the production of English vowel sounds by prospective teachers of English and how this knowledge enables them to monitor their own pronunciation. Specifically, the study attempted to: identify the problems English learners have when pronouncing vowel phonemes in English; investigate the level of perception the prospective teachers of English have concerning their own difficulties and problems in producing vowel sounds; analyze if the prospective teachers of English begin to more precisely identify their own problems/difficulties in the production of the vowel phonemes once they gain metalinguistic knowledge about the phonological system of English while taking the course English Language Phonology; and, finally, analyze if, and how, the metalinguistic learning of the phonological system of English helps learners to monitor their pronunciation in both controlled activities in the course English Segmental Phonology (focussing on the production of sounds) and less controlled activities in courses which focus on communicating messages, especially after a time gap between the instructed learning and spontaneous communicative production. This study is theoretically supported by McLaughlin's Model of Information Processing (1983), Fledge's Model of Speech Acquisition (1995), Best's Perceptual Assimilation Model (1995), Krashen's Monitor Hypothesis (1972), and other works which attempt to apply models of learning and of language acquisition to distance learning. In order to achieve the above mentioned objectives, portfolio activities recorded by 29 (twenty nine) prospective English teachers of the Distance English Teaching Certificate Program, at UFC-UAB, were collected while the learners were taking the following courses: English Segmental Phonology, which focuses on the production of sounds of the language, and English V: Oral Comprehension and Production, which focuses on communicating messages. An analysis of the recordings indicated: *i*) the most recurrent problems in the production of oral sounds result from the improper substitution of English sounds for Portuguese sounds, either because students don't perceive their distinction or because they are influenced by the graphonemic spelling of word; *ii*) the students were able to perceive and correct their own pronunciation problems, which suggests that instruction on the phonological system of English allowed the students to activate and use self-monitoring strategies; *iii*) as the students learned about the phonology of English, they began to identify and correct their own pronunciation problems; and *iv*) after some time of having taken the Phonology Course, students were able to identify and correct their pronunciation problems, maintaining a 70% level of accuracy in the production of the oral sounds, even in activities which focus was not on the production of the sounds but on message communication. These results suggest that metalinguistic instruction on the phonological system of English can be helpful in the development of self-monitoring strategies and, therefore, optimize the production of oral sounds in a foreign language. The long-lasting effect of metalinguistic knowledge of phonology in the pronunciation of English can also be implied.

Key-Words: *Metalinguistic knowledge; Phonology of English; Distance learning.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASL - Aquisição/aprendizagem de segunda língua
- CALL - *Computer Assisted Language Learning* (Aprendizagem de Língua Assistida/Mediada pelo Computador)
- CAP - Controle Ativo de Pensamento
- EAD - Ensino a Distância
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LE - Língua estrangeira
- LI - Língua Inglesa
- PB - Português Brasileiro
- UAB - Universidade Aberta do Brasil
- UFC - Universidade Federal do Ceará

LISTA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS

Diacríticos

| | |
|---|-----------------|
| ' | Acento Primário |
| : | Longo |

Vogais e Ditongos

| | | | | | |
|------|-------------|------|--------------|-----|----------|
| /i:/ | heat, be | /ʌ/ | cut, son | /ə/ | computer |
| /ɪ/ | fit, tin | /ɔ/ | thought, Law | | |
| /eɪ/ | rain, may | /oʊ/ | sew, boat | | |
| /ɛ/ | get, hen | /ʊ/ | look, wool | | |
| /æ/ | cat, pan | /u:/ | blue, room | | |
| /ɑ/ | ma, hot | /aɪ/ | pie, fine | | |
| /aʊ/ | blouse, how | /ɔɪ/ | boy, choice | | |

Consoantes

| | | | | | | | |
|------|--------------|------|--------------|------|----------------|-----|-----------|
| /b/ | boy, cab | /k/ | cat, back | /s/ | see, bus | /r/ | beautiful |
| /p/ | pie, lip | /v/ | view, love | /z/ | zoo, goes | | |
| /d/ | dog, bed | /f/ | fill, life | /ʒ/ | leisure, beige | | |
| /t/ | toe, cat | /ð/ | the, bathe | /ʃ/ | shy, dish | | |
| /g/ | go, beg | /θ/ | thin, bath | /h/ | his, ahead | | |
| /tʃ/ | check, watch | /dʒ/ | joy, budge | /m/ | me, seem | | |
| /n/ | no, son | /ŋ/ | sing, singer | /l/ | long, full | | |
| /r/ | run, car | /w/ | win, away | /hw/ | which, what | | |
| /j/ | you, soya | | | | | | |

Adaptado de Celce-Murcia (1996, p.39)

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO I: Postulados e hipóteses do modelo de aprendizagem da fala | 32 |
| QUADRO II: Modelo de assimilação perceptual - predição de níveis de discriminação | 35 |
| QUADRO III: Participantes da pesquisa..... | 49 |
| QUADRO IV: Sons vocálicos da LI como dispostos na disciplina de Fonologia Segmental da LI | 64 |
| QUADRO V: Sons vocálicos da LI abordados na Aula 2 da disciplina de Fonologia Segmental da LI..... | 65 |
| QUADRO VI: Distribuição dos sons vocálicos da LI na atividade de portfólio da Aula 2 da disciplina de Fonologia Segmental da LI | 65 |
| QUADRO VII: Sons vocálicos da LI abordados na atividade de Task da Aula 5 da disciplina de Fonologia Segmental da LI..... | 74 |
| QUADRO VIII: Ocorrência dos fonemas vocálicos nas frases da atividade de Task da Aula 5 | 75 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA I: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na parte I da Aula 2 | 66 |
| TABELA II: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na parte II da Aula 2..... | 68 |
| TABELA III: Comparação da produção dos fonemas vocálicos na parte I e na parte II da Aula 2 | 69 |
| TABELA IV: Nível de correção na produção dos sons entre parte I e a parte II da Aula 2 | 72 |
| TABELA V: Problemas mais recorrentes na pronúncia dos sons vocálicos..... | 73 |
| TABELA VI: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na parte I da Aula 5 | 76 |
| TABELA VII: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na parte II da Aula 5.. | 78 |
| TABELA VIII: Comparação da produção dos fonemas vocálicos na parte I e na parte II da Aula 5 | 79 |
| TABELA IX: Análise contrastiva da acurácia na produção dos fonemas vocálicos na Aula 2 e na Aula 5 | 80 |
| TABELA X: Análise da produção dos sons vocálicos das palavras da atividade de portfólio da disciplina Língua Inglesa V-A na Aula 2 e na Aula 5 | 84 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO I: Faixa etária dos participantes..... | 51 |
| GRÁFICO II: Expectativas sobre a disciplina de Fonologia | 53 |
| GRÁFICO III: Opinião sobre a pronúncia da LI..... | 54 |
| GRÁFICO IV: Motivações para o estudo da LI..... | 55 |
| GRÁFICO V: Frequência de exposição à língua inglesa | 56 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 9 |
| LISTA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS..... | 10 |
| LISTA DE QUADROS..... | 11 |
| LISTA DE TABELAS..... | 12 |
| LISTA DE GRÁFICOS | 13 |
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DA LI: DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA À PRODUÇÃO ORAL | 23 |
| 2.1 Uma abordagem cognitiva para a aprendizagem de Segunda Língua | 24 |
| 2.2 Aquisição fonológica de línguas estrangeiras e a influência da língua materna..... | 31 |
| 2.3 O monitoramento e seu papel na aquisição fonológica | 37 |
| 2.4 EAD, aprendizagem de línguas mediado pelo computador e aprendizagem de pronúncia de uma língua estrangeira | 40 |
| 3 METODOLOGIA..... | 44 |
| 3.1 Caracterização da pesquisa | 44 |
| 3.2 Contexto da pesquisa | 44 |
| 3.3 Participantes da pesquisa | 48 |
| 3.4 Constituição do corpus..... | 56 |
| 3.5 Instrumentos..... | 58 |
| 3.6 Análise dos dados | 59 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS | 62 |
| 4.1 Análise da Produção dos Fonemas Vocálicos da Disciplina de Fonologia Segmental da LI..... | 63 |
| 4.1.1 Análise dos fonemas vocálicos presentes nas atividades da Aula 2..... | 64 |
| 4.1.2 Aula 2: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte I)..... | 66 |
| 4.1.3 Aula 2: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte II) | 68 |
| 4.1.4 Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 2..... | 69 |
| 4.1.5 Análise dos fonemas vocálicos presentes nas atividades da Aula 5 | 74 |
| 4.1.6 Aula 5: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte I) | 76 |
| 4.1.7 Aula 5: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte II) | 78 |
| 4.1.8 Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 5 | 78 |
| 4.1.9 Análise contrastiva da precisão na produção dos fonemas vocálicos entre a Aula 2 e a Aula 5..... | 80 |
| 4.2 Análise da Produção dos Fonemas Vocálicos da Disciplina de Língua Inglesa V-A... | 83 |
| 4.3 Síntese dos Resultados | 87 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| APÊNDICES | 100 |
| ANEXOS | 115 |

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos aspectos fonético/fonológicos das línguas estrangeiras tem sido cada vez mais incluído nos programas de ensino convencional e tem despertado, nos últimos anos, interesse entre pesquisadores do país (GOMES, 2002; SILVA, 2004; ZIMMER, 2006; HIRAKAWA, 2007; LIMA JUNIOR, 2010), que têm percebido a necessidade de balanceamento entre o ensino de estruturas gramaticais, vocabulário e o ensino explícito de pronúncia em sala de aula, e também têm tentado averiguar os efeitos positivos deste ensino na acurácia da produção oral dos alunos.

Chamada por Kelly (1969) como a “Cinderela” na área do ensino de línguas estrangeiras, a pronúncia era, desde os primórdios do método da *Gramática-e-tradução*, posta atrás do ensino de gramática e vocabulário e só passou a ser estudada sistematicamente no final do século XIX, quando do estabelecimento da Fonética como ciência.

O mito de que um falante nunca atingiria uma pronúncia livre de sotaque fez com que o ensino explícito de pronúncia fosse considerado inútil ou desnecessário e, ainda, que atrapalharia o processo subconsciente e natural de aquisição da pronúncia (KRASHEN, 1982). Essas crenças foram colocadas em descrédito por estudos que revelaram que o treinamento adequado na pronúncia de um aprendiz de segunda língua pode torná-lo indistinguível de um falante nativo (BONGAERTS, 1999), o que foi também comprovado por Neufeld (1978), ao realizar um estudo com 20 anglófonos adultos que receberam 18 (dezoito) horas de instrução em pronúncia de Chinês e Japonês. Esses aprendizes foram avaliados por falantes nativos das línguas e, dos 20, apenas três não foram julgados como “nativos”. O estudo recebeu críticas acerca de sua metodologia, porém isto não invalidou a afirmação de que é possível que até mesmo adultos podem alcançar um alto nível de proficiência nativa em uma língua estrangeira, no que se refere a sua pronúncia.

Com o advento da Abordagem Comunicativa, por volta dos anos 80, a comunicação passou a ser o objetivo primário da instrução em sala de aula; o ensino de pronúncia foi renovado e foi aceita a existência de um limiar na acurácia da pronúncia de falantes não nativos que, se não alcançado, poderia causar problemas de comunicação oral, não importando o excelente controle de gramática e de vocabulário que o aprendiz pudesse ter sobre a língua estrangeira (CELCE-MURCIA et al., 1996).

De acordo com Morley (1994), a pronúncia tem o papel de facilitar a comunicação entre os falantes proporcionando inteligibilidade ao processo comunicativo, sem que necessariamente seja exigido um sotaque nativo destes, mas também sem que sejam desrespeitadas regras fonéticas e fonológicas da língua que corrompam a compreensibilidade da fala. Para tanto, o ensino de pronúncia deve ser visto como um fator de auxílio ao desenvolvimento das habilidades orais, além de fazer com que o falante possa distinguir sons e estruturas prosódicas da língua que está sendo estudada.

A aprendizagem metalinguística do sistema fonológico de uma língua passou a atuar, então, como uma ferramenta de auxílio para o aprimoramento do desempenho oral em línguas estrangeiras, uma vez que o falante, consciente destes conhecimentos metalinguísticos, pode tornar sua comunicação mais precisa e eficiente. Long (1983) e Norris & Ortega (2000) atestaram, por meio de estudos meta-analíticos sobre a eficiência da instrução formal de pronúncia em salas de aula entre os anos de 1980 e 1998, que existem evidências consideráveis para indicar que a instrução explícita da língua estrangeira faz sim grande diferença no aprendizado; que este aprendizado é durável; e que, em relação a alguns aspectos, chega a alcançar melhores resultados que a aprendizagem¹ implícita.

A importância de uma pronúncia mais acurada deve-se, além do fato de este elemento constituir um componente essencial à competência comunicativa (CELCE-MURCIA et AL., 1996), à necessidade de se evitar mal-entendidos provocados por uma pronúncia não inteligível. A meta de ensino para professores da LI deve ser focada, então, na pronúncia clara e compreensível (BROWN, 1994).

Pesquisadores (LADO & FRIES, 1964; CIELO, 1998; SCLiar – CABRAL, 1999; SCHERER et AL., 2009) têm levado em conta como a aprendizagem formal dos conceitos concernentes à produção oral pode aumentar o grau de conscientização dos aprendizes em relação às suas performances enquanto falantes de uma língua estrangeira e como o conhecimento metalinguístico contribuirá para a acurácia da comunicação.

A consciência fonológica corresponde a um aspecto do chamado conhecimento metalinguístico, que significa a capacidade de operar e refletir sobre a linguagem em diferentes níveis: textual, pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico. Esta capacidade metalinguística, por sua vez, faz parte de um processo mais amplo, de metacognição, ou seja, os conhecimentos que as pessoas podem vir a ter a respeito de seus

¹ Apesar de a literatura fazer a distinção entre aprendizagem e aquisição, neste trabalho os dois termos serão usados indistintamente, pois acredita-se que, mesmo em situações de não-imersão, há aquisição linguística em que o *input* é incorporado de forma automática e subconsciente. Da mesma forma, também em situações de imersão, há aprendizagem de formas linguísticas, pois o *input* pode ser analisado e incorporado.

próprios processos cognitivos (SIGNORINI, 1998). A consciência fonológica, seguindo tal concepção, pode ser considerada como uma capacidade metalinguística que permite refletir sobre as características da fala, sobre sua composição sonora, assim como sobre sua manipulação. Outros termos também têm sido empregados para fazer referência a esta noção: sensibilidade fonológica, conhecimento fonológico, conhecimento fonêmico e conhecimento segmental.

Possíveis explicações sobre a influência do conhecimento formal do sistema fonológico de uma língua na produção de seus sons podem ser achadas em estudos sobre interlíngua e sobre o efeito do conhecimento metalinguístico na linguagem.

O termo *interlíngua* foi primeiramente introduzido por Selinker (1969, 1972) para designar o sistema estruturado da língua que o aprendiz produz em qualquer estágio de seu desenvolvimento da língua alvo². Refere-se ao conhecimento sistemático da língua alvo que independe tanto da língua de partida, apesar de ser baseado nesta, quanto do sistema da língua alvo que o aprendiz está tentando aprender (ELLIS, 1985).

Deste conceito, deriva o fenômeno de *fossilização* (SELINKER, 1972), que se refere à estabilização permanente de erros durante o processo de aprendizagem da língua alvo. Este problema pode afetar aprendizes iniciantes ou falantes com alto nível de proficiência e, no geral, é de difícil controle ou percepção por parte do aprendiz/falante da língua.

Selinker (1972) e Corder (1967) atribuem ao fenômeno a característica de imutável, ou seja, uma vez fossilizado um desvio na variante padrão da língua alvo a que o aprendiz está exposto, não haverá recuperação deste. A atenção é voltada, portanto, ao processo de estabilização, que é um estágio no sistema de interlíngua do aprendiz que precede a fossilização e é caracterizada por todos os fatores desta última, exceto por seu caráter imutável.

Ellis (1990) alega que aprendizes precisam de instrução focada na forma (*instructed learning*³), para torná-los conscientes dos fatores que têm importância comunicativa e constituem normas da língua em estudo. No ambiente formal de aprendizagem de língua estrangeira, o papel do professor é extremamente importante, visto que, sendo responsável por quase todo *input* fornecido aos alunos, se este apresentar um baixo nível de proficiência, ou ainda, fizer uso de estratégias de ensino descontextualizadas, poderá propiciar a fossilização

² Nos estudos de interlíngua, denomina-se de língua de partida a língua materna ou primeira língua do aprendiz e de língua alvo a língua que se está aprendendo/adquirindo.

³ O termo em inglês *Instructed Learning* refere-se à instrução formal dos sistemas de uma língua.

de formas fora do padrão da língua por parte dos alunos. Em outras palavras, métodos eficientes e bons professores podem evitar a fossilização.

Por outro lado, ao contrário de Selinker (1972), nem todos os estudiosos da Linguística Aplicada compreendem a fossilização como processo irreversível (LANZONI, 1998). Para esses estudiosos, basta que o aprendiz seja conscientizado de seus erros e que tenha a possibilidade de trabalhá-los para que consiga erradicá-los. Segundo Johnson (1996), erros serão erradicados se o aprendiz desejar ou se sentir a necessidade de fazê-lo. Para tal, ele deve saber explicitamente que sua produção é defeituosa para então buscar a correção desta.

Estes princípios se aplicam, além de outros aspectos, à pronúncia da língua, demonstrando que o conhecimento metalinguístico acerca da maneira como os sons são produzidos e distinguem-se entre si pode desenvolver uma melhoria da produção oral no tocante à pronúncia.

Realmente, enquanto aluna da graduação do Curso de Licenciatura Letras Português-Inglês, na UFC, ao cursar a disciplina de Fonética/Fonologia da Língua Inglesa nessa graduação, esta pesquisadora percebeu uma melhoria de desempenho oral no tocante à pronúncia tanto sua como dos colegas de turma. Foi percebido que os estudantes, no decorrer das aulas, passaram a se monitorar mais em relação à sua pronúncia, autocorrigindo seus erros. Interessada em melhor entender os efeitos do conhecimento formal sobre o sistema fonológico de uma língua estrangeira na produção dos sons dessa língua, esta pesquisadora iniciou sua busca por trabalhos que lhe dessem maiores esclarecimentos sobre o assunto.

Evidenciou-se, então, que os estudos sobre a influência da consciência fonológica na produção oral foram feitos, em sua quase totalidade, com base no ensino presencial, em que professor e aluno interagem de maneira direta numa sala de aula, ambiente em que a consciência fonológica, tida por Scherer (2009) como a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala, tem sido pesquisada e atestada como elemento propiciador de melhora na pronúncia dos aprendizes.

Por outro lado, uma nova modalidade de ensino tem ganhado vulto em nossa atual sociedade como ambiente efetivo de aprendizagem, no qual também está inserido o ensino de línguas estrangeiras. É a educação a distância (EAD).

A EAD foi regulamentada no Brasil por meio da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 e pelos decretos 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e 2.561, de 27 de abril de 1998. Entretanto, a EAD no Brasil, implantada no modelo semipresencial, somente foi regulamentada pelo Ministério de Estado da Educação (BRASIL, 2005), a partir do dia 13 de dezembro de 2004, por meio da portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004. De acordo com essa portaria, as

instituições de ensino superior (IES) podem introduzir, na grade curricular de seus cursos reconhecidos, disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial.

O ensino semipresencial é caracterizado por mesclar atividades presenciais com atividades a distância, além de ser denominado como um sistema bimodal de ensino em que se têm como suporte recursos tecnológicos para desenvolvimento das atividades (ZOSCHKE et AL., 2005). As vantagens atribuídas a este tipo de ensino são diversas tanto para alunos, quanto professores e instituições de ensino. Entre elas estão: a economia de tempo, aprendizagem personalizada, controle de evolução, acesso integrado a fontes de conhecimento etc. Esta modalidade de ensino também é revelada como uma proposta eficaz para a formação de professores que moram longe dos centros urbanos.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é a consolidação de um sistema integrado por universidades públicas, criado pelo Ministério da Educação em 2005 e do qual fazem parte 94 (noventa e quatro) instituições, que oferecem cursos de nível superior para profissionais com dificuldade de acesso à formação universitária. Uma destas instituições é a UFC (Universidade Federal do Ceará) que, em parceria com a UAB, criou o Instituto UFC Virtual, mais conhecido como UFC/UAB, onde se contextualiza a presente pesquisa.

A UFC oferece hoje 09 (nove) cursos de graduação em parceria com a UAB. São eles: Administração (Bacharelado), Administração em Gestão Pública (Bacharelado), Física (Licenciatura), Letras Inglês (Licenciatura), Letras Espanhol (Licenciatura), Letras Português (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Pedagogia e Química (Licenciatura). O curso em que nossa pesquisa se insere é o de Letras Inglês.

O curso de Letras Inglês UFC/UAB é ofertado para 11 (onze) polos distribuídos pelo interior do estado do Ceará. O curso tem duração de dez semestres letivos, com uma carga horária total de 2888 (duas mil oitocentos e oitenta e oito) horas/aula. Como destacamos anteriormente, nesta modalidade de ensino semipresencial, são mescladas atividades presenciais e a distância. Os encontros presenciais representam 20% da carga horária de cada curso, e as atividades a distância complementam os 80% da carga-horária restantes, realizadas em ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela própria universidade, na plataforma SOLAR (<http://www.solar.virtual.ufc.br/>). Nos encontros presenciais, o aluno deve se deslocar ao município-polo no qual deseja se veicular, onde deve também ter acesso à internet para realizar as atividades a distância.

Este novo ambiente de aprendizagem, o campo virtual de aprendizado em língua estrangeira, diferentemente do ensino presencial, ainda é pouco estudado, principalmente no que diz respeito à produção oral em meios digitais, e ainda menos aprofundado no tocante ao

papel do conhecimento formal sobre Fonologia na produção oral dos sons da língua estrangeira.

Desse modo, da junção do reconhecimento da importância de compreender-se melhor o processo de ensino aprendizagem em ambiente virtual e da percepção de que o conhecimento formal sobre o sistema fonológico de uma língua estrangeira melhora a produção dos sons dessa língua, surgiu o presente estudo. Nele indaga-se se o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da língua inglesa, adquirido na disciplina de Fonologia Segmental da Licenciatura Semipresencial em Letras: Inglês da UFC/UAB, influenciaria no nível de acurácia da pronúncia dos sons vocálicos dos professores em formação desse curso. Mais especificamente, o estudo buscou respostas para os seguintes questionamentos:

1. Quais são os problemas de pronúncia mais recorrentes em relação à produção dos sons vocálicos da LI apresentados pelos professores em formação do curso especificado acima?
2. Qual o nível de percepção por parte dos professores em formação do curso supracitado de seus problemas de pronúncia dos sons vocálicos da LI?
3. Os professores em formação, à medida que adquirem conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI, passam a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos?
4. Se e de que forma esses professores em formação monitoram suas pronúncias tanto em atividades controladas (cujo foco está na produção dos sons) como em atividades mais espontâneas (cujo foco está na produção de mensagem), principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea?

A partir dessas indagações foram formulados os objetivos da pesquisa. De um modo geral, o presente estudo buscou investigar se, e de que maneira, o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influi no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos de professores de inglês em formação e como este conhecimento lhes possibilita a melhor monitorar sua pronúncia. Mais especificamente, foram formulados os seguintes objetivos: *i*) identificar os problemas de produção dos sons vocálicos do inglês apresentados por aprendizes dessa língua; *ii*) investigar o nível de percepção dos professores de inglês em formação acerca de seus problemas na produção dos sons vocálicos da LI; *iii*) analisar se, à medida que os professores em formação adquirem conhecimento metalinguístico sobre o

sistema fonológico da LI durante a disciplina Fonologia da Língua Inglesa, passam a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos; e *iv*) analisar se, e de que forma, a aprendizagem metalinguística do sistema fonológico da LI auxilia esses professores em formação a monitorar sua pronúncia, tanto em atividades controladas durante a disciplina de Fonologia Segmental da Língua (foco na produção dos sons) como em atividades mais livres em disciplinas subsequentes (foco na produção de mensagem), principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea.

Para obtenção desses objetivos, delineou-se a pesquisa apresenta a seguir, organizando-se o presente trabalho em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste dessa introdução, na qual buscou-se contextualizar o problema de pesquisa e justificar sua realização. O segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre o aparato teórico que fundamentou a pesquisa: a abordagem cognitiva para aquisição de segunda língua, que procura explicar como o aprendiz lida com o *input* linguístico de maneira a absorvê-lo e manipulá-lo; teorias de aquisição fonológica que lançam luz ao como o aprendiz de língua estrangeira percebe e, conseqüentemente, produz os sons da outra língua; o monitoramento e seu papel na apropriação de instrução formal à prática da língua estrangeira; e por fim, o papel das novas tecnologias na aquisição da língua estrangeira mediada por computador. No terceiro capítulo, é descrita a metodologia da pesquisa com informações sobre os seguintes tópicos: a caracterização da pesquisa, o contexto de aplicação, os participantes da pesquisa, a constituição do corpus, os instrumentos utilizados e a análise dos dados. O quarto capítulo apresenta, analisa e discute os resultados obtidos. No último capítulo, os objetivos são retomados, as limitações da pesquisa são apresentadas e as implicações dos resultados para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua são tecidas.

Entende-se que a obtenção dos objetivos delineados e explicitados acima justifique a realização desta pesquisa, ainda mais porque os resultados deste estudo trazem informações relevantes às pesquisas em Linguística Aplicada, de um modo geral, e, mais especificamente, ao que já se sabe sobre a influência do conhecimento formal sobre o sistema fonológico de uma língua na acurácia de sua produção. A dimensão desse estudo assume proporções ainda maiores se considerarmos que, apesar de o ensino a distância (EAD) ter ganhado vulto em nossa atual sociedade como ambiente efetivo de aprendizagem, no qual também está inserido o ensino de línguas estrangeiras, há ainda uma enorme carência de pesquisas sobre o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira em ambientes virtuais.

2 AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DA LI: DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA À PRODUÇÃO ORAL

Apresentaremos, a seguir, os pressupostos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa. No intuito de averiguar a influência causada pela instrução formal de Fonologia na produção oral dos sons vocálicos da LI de professores em formação, percebemos que o trabalho aqui desenvolvido se enquadra no campo maior dos estudos de aquisição de segunda língua.

As teorias de aquisição, porém, são diversas em número e em conceitos. Portanto, buscamos especificamente teorias que tratassem da aquisição de segunda língua por meio de instrução formal, o que acreditamos ter encontrado nas abordagens cognitivas de aprendizagem, e, mais especificamente, no modelo de processamento da informação de Barry McLaughlin (1983), por levar em consideração como o aprendiz de segunda língua lida com o *input* linguístico.

Por outro lado, essas teorias tratam da aquisição de segunda língua de uma maneira mais abrangente, não tratando especificamente dos aspectos fonético/fonológicos. Então, para melhor compreender como ocorre a assimilação desses aspectos pelo aprendiz, trouxemos para o nosso trabalho o modelo de aprendizagem da fala (FLEGE, 1995) e o modelo de assimilação perceptual (BEST, 1995), que buscam explicar como a percepção dos sons da língua estrangeira está diretamente ligada à maneira como esses sons serão produzidos pelos aprendizes.

A instrução formal vem, portanto, a ser o elemento que vem auxiliar a percepção dos aprendizes para a produção correta, ou mais aproximada da forma padrão, dos sons da língua estrangeira. Nesse momento, consideramos importante trazer a teoria do monitor de Krashen (1982), que nos auxiliará na compreensão de como o aprendiz monitora o conhecimento de maneira a transformá-lo em prática, buscando sempre uma forma mais acurada de se comunicar.

Entretanto, uma vez que esses conceitos vêm do modelo tradicional de ensino, em que professor e aluno interagem dentro de uma sala de aula, sentimos que deveríamos também entender como esses conceitos se comportam ao serem aplicados ao EAD, tentando aprimorá-los através dos avanços do computador e das novas tecnologias, de que tratamos na última parte de nossa fundamentação teórica.

2.1. Uma abordagem cognitiva para a aprendizagem de Segunda Língua ⁴

Mitchell & Myles (2004) caracterizam as abordagens cognitivas como aquelas que mais se detêm ao componente “aprendizado” quando se trata da aquisição de segunda língua (ASL), e também como as mais interessadas nas teorias de transição, ou seja, aquelas que acreditam que podem entender o processo de ASL melhor se primeiramente entenderem como o cérebro humano processa e aprende novas informações.

Ao retratar as abordagens cognitivas, McLaughlin (1990) aponta três importantes características. Primeiramente, estas abordagens enfocam mais o saber que o responder, pois se ocupam mais em encontrar meios científicos de estudar os processos mentais envolvidos na aquisição e aplicação do conhecimento, em outras palavras, um dos focos de pesquisa está nos acontecimentos mentais. Em segundo lugar, a abordagem cognitiva enfatiza a organização ou estrutura mental considerando o argumento de que o conhecimento humano é essencialmente organizado e de que cada novo *input* é interpretado à luz desta organização. Finalmente, a abordagem cognitiva ressalta que o indivíduo é ativo, construtivo e estratégico. De acordo com o autor, qualquer descrição completa da cognição humana precisa incluir uma análise dos planos e estratégias que as pessoas usam para pensar, lembrar e entender a produção de linguagem. Nestas abordagens, outro foco está no indivíduo como responsável por seu aprendizado.

É de interesse das abordagens cognitivas questões sobre como os aprendizes acessam o conhecimento linguístico em tempo real, assim como sobre de que estratégias os aprendizes fazem uso quando seus sistemas linguísticos ainda incompletos os decepcionam, ou ainda por que alguns indivíduos são substancialmente melhores que outros ao aprender uma segunda língua.

Mitchell & Myles (2004) relatam também que os cognitivistas se dividem basicamente em dois grupos de abordagens distintas: as teorias de processamento e as teorias emergentistas ou construcionistas.

Neste trabalho nos interessam as teorias de processamento, visto que estas consideram o conhecimento linguístico especial de alguma forma, propondo a investigação sobre como a habilidade dos aprendizes em processar informação se desenvolve ao longo do tempo, de

⁴ Utilizaremos a definição de segunda língua de Ellis (1997), que argumenta que segunda língua é qualquer língua aprendida subsequentemente à língua materna, independentemente de seu contexto de aprendizagem. Portanto, não faremos distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira.

maneira a nos auxiliar na compreensão sobre como os professores em formação desta pesquisa irão lidar com o conhecimento metalinguístico adquirido na disciplina de Fonologia Segmental.

Nas teorias de processamento da informação são investigados os diferentes tipos de memória (temporária e permanente, declarativa e procedimental), como elas lidam com a segunda língua e como as novas informações são reestruturadas e automatizadas através de ativação repetida.

Usando os termos de Shiffrin e Schneider (1977), a memória pode ser descrita como uma coleção de nós que se tornam complexamente inter-associados através da aprendizagem. Cada um desses nós é um agrupamento de elementos de informação. Muitos destes nós são inativos e passivos e, quando estão assim, o sistema interconectado de nós é chamado de memória de longo termo (memória permanente); quando um pequeno número de nós, por algum estímulo externo, é ativado, os nós ativados constituem a memória de curto termo (memória temporária). Os autores descrevem duas maneiras pelas quais se dá a ativação desses nós: uma é pelo processamento automático, outra é pelo processamento controlado. O primeiro acontece quando nós de informação são ativados pela presença do *input* apropriado, ou seja, a ativação é uma resposta aprendida pelo mapeamento da apresentação do mesmo padrão de *input* depois de muitas exposições. Uma vez que a ativação é aprendida, os processos automáticos acontecem cada vez mais rápidos, tornando também difícil suas alterações. Por outro lado, o processamento controlado não é uma resposta pronta, mas uma ativação temporária de uma sequência de nós. Essa ativação necessita de atenção, portanto, normalmente apenas uma sequência de nós é ativada de cada vez. Isso leva tempo e a capacidade de processamento é limitada, porém os processamentos controlados são relativamente mais fáceis de configurar, alterar ou aplicar a novas situações.

McLaughlin (1983) chama a atenção para o fato de que ambos os tipos de ativação de informação, controlado e automático, podem ocorrer de forma consciente ou subconsciente. Mesmo que os processos automáticos se dêem de forma rápida, seus elementos constituintes não são necessariamente ativados fora da percepção consciente do aprendiz.

Ainda de acordo com McLaughlin (1983), existem duas dimensões para explicar as limitações dos indivíduos ao processarem informação: o foco de atenção e a habilidade de processar informação. O foco de atenção está relacionado à função de demandar as atividades. A habilidade de processamento da informação se relaciona com a maneira pela qual o indivíduo lida com a informação relacionando-a com suas experiências passadas.

É sabido que os seres humanos são seletivos ao focarem atenção e esta seletividade está diretamente relacionada ao fato de que a mente humana tem uma capacidade limitada de processamento, ou seja, nem tudo que nos alcança através de nossos diferentes canais de *input* torna-se objeto de nossa atenção. Porém, existem diferentes níveis de atenção que podem ser colocados como focais (mais centrais) e periféricos (mais distantes do foco de atenção). Nosso sistema cognitivo escolhe, através de um subsistema de escaneamento, uma fonte de *input* que terá mais atenção que as demais. As outras fontes de *input*, por sua vez, ficam resguardadas a um nível mais periférico. O *input* escolhido como centro de nossa atenção pode agora ser processado através da nossa habilidade de processamento. O sucesso do sistema ao lidar com um dado *input* dependerá das características do próprio *input* e da habilidade de processamento de informação. Portanto, alguém que seja exposto a uma amostra de fala de uma língua que seja de seu total desconhecimento, provavelmente terá como efeito em seu sistema de cognição uma sobrecarga de informação e um possível desligamento do foco de atenção para aquele *input* (MCLAUGHLIN, 1990).

A aprendizagem ou aquisição acontece quando as informações são transferidas da memória de curto termo para a memória de longo termo, sendo que muito dessa transferência é regulada por processos controlados. Durante e após essa transferência, o conhecimento pode passar por ajustes que reativam processos automáticos e controlados de processamento. A este processo dá-se o nome de reestruturação.

O conceito de reestruturação vem da Psicologia de desenvolvimento de Jean Piaget. A abordagem estruturalista piagetiana sustenta que o desenvolvimento cognitivo é um resultado de trocas cognitivas subjacentes do sistema cognitivo. McLaughlin (1990) argumenta, por outro lado, que nem toda troca constitui uma reestruturação. A reestruturação é marcada pela descontínua, ou qualitativa, troca quando a criança passa de um estágio de seu desenvolvimento para outro. Cada nova fase constitui uma nova organização interna e não a mera adição de novos elementos estruturais. Um exemplo de descontinuidade é a transição que vai de representações baseadas em exemplos para representações mais regradas. O autor apresenta como exemplo o caso do desenvolvimento morfológico de formas tais como “comed” que se torna mais tarde “came”.

De uma perspectiva do processamento da informação, a reestruturação pode ser vista como o processo em que os componentes de uma atividade são coordenados, integrados ou reorganizados em novas unidades, permitindo dessa forma que velhos componentes envolvidos no procedimento sejam substituídos por um procedimento mais eficiente com novos componentes (CHENG, 1985). Estudar reestruturação é focar nos mecanismos de

transição que são chamados a atuar quando o aprendiz modifica representações cognitivas internalizadas.

Ao apresentar o modelo de processamento da informação de McLaughlin, Mitchell & Myles (1994) cita uma passagem do autor em que ele assegura que “um comportamento complexo é baseado em simples processos” ⁵(MCLAUGHLIN & HEREDIA, 1996). Comportamentos ou atividades complexas estão caracterizados por uma estrutura hierárquica constituída de pequenas partes, em outras palavras, para a realização de uma tarefa é necessária a execução de outros pequenos componentes, ou a realização de pequenos passos. Neste conceito de execução, é possível perceber a importância da prática. O desenvolvimento de uma habilidade cognitiva complexa requer a construção de conjuntos de procedimentos bem aprendidos e automáticos para que os processos controlados possam estar livres para um novo aprendizado. No ponto de vista da prática, o componente essencial é o demasiado treinamento. Uma habilidade necessita de ser praticada repetidas vezes até não seja necessária a ocupação do foco de atenção para execução daquela habilidade.

Assim, o professor em formação, ao ser exposto ao conhecimento metalinguístico sobre a Fonologia da LI, estará sendo exposto a uma nova habilidade (produzir os sons da língua de forma acurada) que deverá ser processada, praticada e realizada. A produção acurada dos sons vocálicos da LI será tratada pelo aprendiz como um conjunto de procedimentos a serem praticados, primeiramente tomando um grande foco de atenção, e conforme ocorra a estabilização desse conhecimento, a ocupação de atenção diminuirá, dando espaço para que outras porções de *input* passem pelo mesmo processo.

Uma atividade cognitiva complexa, como adquirir uma segunda língua, envolve um processo controlado de operações que demandam atenção e que se tornam automáticos através da prática. É um aprendizado que acontece essencialmente por acréscimo, em que um número crescente de conjuntos de informação é compilado em um procedimento automatizado. Por outro lado, existe uma troca qualitativa que ocorre quando aprendizes mudam estratégias e reestruturam suas representações internas da língua alvo.

De uma perspectiva do processamento da informação, a aprendizagem em seus primeiros momentos envolve o uso de processos controlados com foco de atenção mais voltado para o cumprimento de tarefas. Conforme o aprendiz progride nestas atividades, a demanda de atenção é facilitada e os processos passam a se automatizar, permitindo que

⁵ “In general, the fundamental notion of the information-processing approach to psychological inquiry is that **complex behavior builds on simple processes**” (McLaughlin & Heredia, 1996, p. 213). Esta e as demais traduções neste trabalho são de autoria desta pesquisadora.

outras atividades com um nível maior de dificuldade possam ser executadas paralelamente às aquelas já automatizadas. Em se tratando mais especificamente de aquisição de uma segunda língua, os estágios iniciais envolvem o lento desenvolvimento de habilidades que vão se refletir no *output* do aprendiz.

No caso de um aprendiz de segunda língua iniciante, certa quantidade de esforço cognitivo deve ser necessária para realizar de maneira correta, ou pelo menos adequada, a verbalização fonética de algumas palavras. Ao mesmo tempo o aprendiz precisa por em prática regras sintáticas apropriadas fazendo uso de um sistema lexical limitado. Desta forma, cada componente requer mais ou menos trabalho a depender do quão bem aprendido este componente está. Quanto melhor aprendido um componente de habilidade estiver, menos esforço (e tempo de processamento) será requerido para essa execução. A execução de novas habilidades é custosa em termos de carga de trabalho envolvido e ocorrerá somente quando outras tarefas e demandas cognitivas estiverem minimizadas (MCLAUGHLIN, 1983, p.145)⁶

Como podemos perceber, o ato de se expressar em uma segunda língua requer do falante a demanda de uma série de habilidades cognitivas com mais ou menos esforço para serem executadas. Até o momento, falamos da execução destas habilidades de uma forma ideal, ou seja, de uma forma em que a execução se dê sem problemas. Por outro lado, McLaughlin (1983) também relata o que pode acontecer quando procedimentos ainda não bem automatizados ocorrem. Primeiramente, ele relata que o falante iniciante pode precisar de mais tempo para se expressar, em virtude do processamento controlado de habilidades. Em segundo lugar, a complexidade da tarefa também pode afetar o nível de carga de processamento cognitivo. Ao se deparar com uma atividade mais complexa para a qual o aprendiz ainda não desenvolveu totalmente a automatização de suas habilidades, há a tendência de que este falante recorra a outros procedimentos automatizados de sua mente, como é o caso do uso da primeira língua. Desvios e erros de interferência nos padrões sistemáticos de desenvolvimento são vistos como evidências do excesso de trabalho sendo realizado pelo falante para realizar certa tarefa. Os procedimentos componentes desta tarefa precisam, portanto, passar por mais oportunidades de reativação para então chegar à automatização.

O autor também chama atenção para os níveis de motivação envolvidos na execução de uma tarefa, ou melhor, para o nível de motivação que é necessário para levar a frente à

⁶ “In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized” (MCLAUGHLIN, 1983, p.145).

automatização de um processo complexo como o de aprender uma língua estrangeira. Diferenças pessoais de indivíduo para indivíduo assim como fatores sociais afetam diretamente a quantidade de informação que um aprendiz pode processar. Assim, aquilo que constitui um excesso de carga de processamento para um aprendiz, pode não ser nem um pouco penoso para outro aprendiz, ou, uma tarefa que em determinada situação é realizada com certa eficiência por um falante pode ser, para o mesmo falante, difícil de colocar em prática em outra situação de execução.

McLaughlin (1987), resumidamente, considera o aprendizado como o processo que vai do processamento controlado das informações, o qual requer do aprendiz um alto nível de atenção que é restrita pelas limitações da memória curta, à automatização, que seria a produção automática, sem muito controle de atenção, das sequências armazenadas pelo aprendiz na memória permanente através de repetida ativação e reestruturação. Seguindo uma sequência no aprendizado da segunda língua, teríamos: processamento controlado (ativação da memória curta por controle de atenção para novas informações), ativação repetida, reestruturação (troca de representações não analisadas por normas de produção extraídas dos blocos linguísticos), automatização. Este trajeto é particularmente útil na descrição dos problemas de fossilização, em que aprendizes automatizam uma estrutura ou um aspecto da língua errônea e prematuramente. Processos automatizados são difíceis de modificar visto que já não demandam atenção focada por parte do aprendiz, assim, estes erros podem permanecer na interlíngua do aprendiz ocasionando uma construção erroneamente estável.

O modelo de processamento de McLaughlin é expandido pelo modelo do Controle Ativo de Pensamento (CAP) de Anderson (1983, 1985), em que a prática como guia da automatização também tem papel central. Anderson apresenta uma terminologia diferente, mas os conceitos são idênticos.

Para Anderson, a prática ou ativação repetida possibilita ao conhecimento declarativo (saber *que* (ou sobre) algo) tornar-se um conhecimento procedimental (saber *como* fazer algo). Diferentemente de McLaughlin, Anderson propõe três tipos de memória em vez de dois (memória curta e memória de longo termo), que são: a memória de trabalho (comparável à memória curta), e dois outros tipos de memória de longo termo, a memória declarativa de longo termo e a memória procedimental de longo termo.

Mitchell & Myles (2004) explicita as críticas ao modelo de Anderson quando houve uma tentativa de aplicá-lo ao aprendizado das línguas maternas, mas, por outro lado, a aplicação deste ao aprendizado de outras disciplinas como álgebra, geometria ou programação de computadores, tem obtido mais sucesso. A comparabilidade do ensino-aprendizagem de

línguas estrangeiras em ambientes instrucionais com o ensino-aprendizagem de habilidades complexas como a álgebra foi o que atraiu os pesquisadores a dar atenção mais atenção ao modelo de Anderson. Portanto, por se tratar de um modelo cognitivo de aquisição geral, ele pode ser aplicado aos aspectos de ensino-aprendizagem de segundas línguas que requeiram procedimentalização e automatização.

Para Anderson, o movimento que vai do conhecimento declarativo para o procedimental passa por três estágios:

- O estágio cognitivo: a descrição do procedimento é aprendida.
- O estágio associativo: um método de realização da habilidade é trabalhado.
- O estágio autônomo: a habilidade se torna mais rápida e automática.

É explicado também que após um conhecimento se tornar automatizado, é possível que o conhecimento declarativo para aquele procedimento se perca, ou seja, o aprendiz poderá não estar mais apto a explicar ou ser consciente do que está fazendo. Myles (2004) revela que tanto o modelo de Anderson quanto o de McLaughlin podem explicar a natureza escalar do aprendizado, em que atividades tornam-se automatizadas sem ter que se recorrer à memória de trabalho. Por conseguinte, novos conhecimentos podem ser alocados e correr pelos demais estágios de aprendizagem.

Cada vez que um conhecimento declarativo se torna autônomo, ele vai ser acessado rápido e eficientemente sem exigir muito da memória de trabalho; este conhecimento vai ser difícil de modificar. Todo esse processo leva tempo e a mesma rotina terá que ser aplicada repetidas vezes. Cada vez que o procedimento ocorrer de maneira bem sucedida, ele será fortalecido e recobrado mais facilmente. A fala do aprendiz, portanto, tornar-se-á mais fluente à medida que mais conhecimentos se tornam procedimentalizados.

Mitchell & Myles (2004) explicita que muitos teóricos de ASL contemporâneos podem não concordar com a proposição feita por Anderson (1980) de que toda ou muito da gramática da segunda língua é inicialmente aprendida através do estudo consciente e da aplicação explícita de regras. A sugestão que esses teóricos dão é a de que o conhecimento declarativo possa acontecer de maneira consciente ou subconsciente.

Em poucas palavras, uma abordagem cognitiva de processamento ressalta as capacidades limitadas de processamento dos seres humanos, também lida com estratégias para superação destas limitações e afirma a existência de sub-habilidades como componentes menores de habilidades complexas. A aprendizagem de uma segunda língua é indubitavelmente uma habilidade complexa que requer do aprendiz grandes focos de atenção e trabalho mental na tarefa de tornar procedimentos controlados em atividades automatizadas.

No decorrer desta transição entre processamento controlado e processamento automático, ocorrem, ou espera-se que ocorram, diversas reestruturações do conhecimento, de maneira que o novo *input* seja processado de maneira mais eficiente dentro da mente até se tornar automatizado.

2.2. Aquisição fonológica de línguas estrangeiras e a influência da língua materna

Strange e Shafer (2008) relatam que uma característica comum de aprendizes que adquiriram uma língua estrangeira durante a adolescência ou já na idade adulta é a de que a produção de segmentos fonéticos por esses falantes tem sotaque. Os autores afirmam que estes falantes produzem segmentos e sequências de fala que aparentam ser um produto de interações complexas entre as regras de realização fonética tanto da primeira quanto da segunda língua, formando o que eles chamam de interlíngua fonológica, uma ramificação do conceito de interlíngua (SELINKER, 1972) anteriormente mencionado neste trabalho.

Odlin (1989) define o processo de transferência fonológica como sendo a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua alvo e a outra língua previamente adquirida (mesmo que não total ou perfeitamente adquirida). O autor ressalta que um dos maiores achados, senão o maior, dos estudos em aquisição de segunda língua é o fator crucial que a transferência da primeira língua faz na aquisição e produção fonológica da segunda língua e diz ainda que a forma mais usual de se detectar a transferência é através dos desvios produzidos durante a fala, sendo o sotaque um dos sinais mais conhecidos de transferência.

Segundo Flege (1995), existe uma série de consequências indesejadas para os sotaques estrangeiros de falantes não nativos de uma língua: eles são difíceis de entender, principalmente em condições não ideais para a audição; aqueles que os escutam podem interpretar mal o estado afetivo de quem fala; ou o sotaque pode provocar avaliações pessoais negativas tanto pelo esforço que o ouvinte tenha que fazer para entender o não nativo ou por trazer a tona julgamentos negativos de estereótipos de grupos de não nativos. Uma das explicações dadas pelo pesquisador para a existência de sotaque, por exemplo, seria a maturação neurológica que reduziria a plasticidade neural levando a uma diminuição da habilidade de adicionar ou modificar programas sensomotores para a produção de sons numa língua estrangeira. As prováveis causas estudadas até então para a ocorrência de sotaque poderiam ser: percepção imprecisa dos sons da LE; *input* fonético inadequado; motivação insuficiente do falante para aprender a forma mais acurada de produção dos sons; motivos psicológicos que forçariam a retenção do sotaque pelo falante; ou ainda estabelecimento de

hábitos incorretos em estágios iniciais de aprendizagem da língua estrangeira. A pesquisa extensiva sobre a aquisição em língua materna que examinava a correlação entre erros de articulação dos sons e a percepção chamou a atenção de Flege e seus colegas para a hipótese de que seria a percepção inadequada dos sons da LE que estaria diretamente ligada à produção oral falha destes sons. Eles então desenvolveram um modelo de aquisição da fala (*Speech Learning Model*, 1995) que tem como objetivo tornar compreensível os limites impostos pela idade na habilidade de produzir as vogais e consoantes da língua estrangeira de maneira mais aproximada da nativa.

Para tanto, Flege (1995) considera que o falante, durante a aquisição da primeira língua, tem sua percepção aguçada para contrastar elementos fônicos desta língua. Por outro lado, aprendizes de uma segunda língua podem não ser tão hábeis na tarefa de discernir as diferenças fonéticas entre os sons dos pares mínimos⁷ da língua estrangeira, ou em distinguir entre sons da primeira e da segunda língua. Isto ou por que os sons foneticamente distintos da segunda língua são assimilados a uma categoria singular, ou por que a fonologia da primeira língua filtra aspectos dos sons da segunda língua, que são importantes foneticamente, mas não fonologicamente ou vice-versa. O modelo postula que sem uma percepção acurada dos “sons-alvo” para guiar a aprendizagem sensomotora dos sons da segunda língua, a produção oral destes sons será inadequada. Por outro lado, o modelo não defende que todos os erros de produção em segunda língua sejam causados pela falha de percepção.

O modelo apresenta quatro postulados e sete hipóteses-guia apresentados no Quadro I, adaptado e traduzido de Flege (1995, p. 239) a seguir:

Quadro I: Postulados e hipóteses do modelo de aprendizagem da fala (Flege, 1995, p.239)⁸

Postulados:

P1: Os processos e mecanismos utilizados na aprendizagem do sistema de sons da primeira língua, inclusive a formação de categorias, permanecem intactos durante a vida e podem ser aplicados na segunda língua.

P2: Aspectos específicos dos sons da fala representados na memória de longo-termo são chamados de categorias fonéticas.

P3: Categorias fonéticas da primeira língua estabelecidas durante a infância evoluem e, ao longo dos anos, passam a refletir todas as propriedades identificadas como uma realização de cada categoria.

P4: Falantes bilíngues se empenham no sentido de manter o contraste entre as categorias fonéticas da primeira e da segunda língua, que coexistem no mesmo espaço fonológico.

⁷ Pares mínimos são aqueles sons que se diferenciam por poucos traços distintivos, por exemplo, os sons representados pelas letras “th” nas palavras *mouth* (substantivo) e *mouth* (verbo). O vozeamento na produção desses sons acaba por provocar a diferenciação de classe gramatical das palavras.

⁸ Esta e demais traduções deste trabalho são de nossa autoria.

Hipóteses:

H1: Sons da primeira e da segunda língua são perceptualmente relacionados uns aos outros em um nível alomórfico sensível ao posicionamento ao invés de um nível fonêmico mais abstrato.

H2: Uma nova categoria fonética pode ser estabelecida para um som da segunda língua que seja foneticamente diferente daquele mais próximo na primeira língua se o falante bilíngue discernir pelo menos entre as diferenças fonéticas entre os sons da primeira e os da segunda línguas.

H3: Quanto maior for a percepção da dissimilaridade entre um som da segunda língua e o som mais próximo dele na primeira língua, mais provável será o discernimento das diferenças fonéticas entre os sons.

H4: A probabilidade de que a percepção das diferenças fonéticas entre os sons das primeira e segunda línguas, e entre os sons da segunda língua que não são contrastantes com os da primeira, sejam distinguidos é reduzida à medida que a idade de aprendizagem aumenta.

H5: A formação de categorias para um som da segunda língua pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação equivalente. Quando isto acontece, uma única categoria fonética será usada para processar perceptualmente sons que pertencem à primeira e segunda línguas (diafones⁹). Eventualmente, os diafones terão produção semelhante em uma língua ou na outra.

H6: A categoria fonética estabelecida para sons da segunda língua por um falante bilíngue podem se diferenciar daqueles produzidos por um falante monolíngue se: a) a categoria bilíngue estiver “flexionada” de maneira que se desvie da categoria da primeira língua a ponto de não manter o contraste entre as categorias do espaço comum entre as línguas; b) a representação do falante bilíngue estiver baseada em características diferentes das do falante monolíngue.

H7: A representação de um som pode eventualmente corresponder às propriedades representadas em sua representação da categoria fonética.

Como podemos perceber no modelo mostrado acima, existe uma premissa de que a primeira língua guiará a maneira como o falante perceberá a segunda língua. É postulado que os sons da segunda língua são assimilados nas categorias fonológicas da primeira língua baseados em similaridades e que os sons na segunda língua serão dificilmente aprendidos se nos basearmos no nível de similaridade percebida, ou não, através da primeira língua. No modelo de Flege, o processo de aquisição começa com as categorias perceptuais da primeira língua, mas estas categorias tendem a mudar como resultado de uma progressiva experimentação da segunda língua. Além do mais, os sons da segunda língua serão percebidos como sendo novos, parecidos ou idênticos aos sons da primeira língua, sendo que o nível de semelhança ou discrepância entre os sons das línguas determina quais categorias da segunda língua serão estabelecidas e/ou quais classificações de equivalência entre os sons da primeira e da segunda língua serão realizadas (EDWARDS & ZAMPINI, 2008).

⁹ De acordo com o Dicionário de Termos Linguísticos (MATEUS & XAVIER, 1992), um diafone é uma unidade fonológica abstrata construída para dar conta de uma equivalência entre elementos de sistemas fonéticos de diferentes dialetos. O conceito original de diafone vem de David Crystal (*A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 1980).

De acordo com Ioup (2008), o modelo de aprendizagem da fala de Flege oferece uma explicação para o fato de que crianças acima do primeiro ano de idade possuem certa facilidade ao lidar com a fonologia da segunda língua e também para o declínio da habilidade que acontece gradualmente com o envelhecimento do indivíduo. Flege (1995) teoriza que os mecanismos necessários para a produção de novos sons permanecem intactos, mas é a percepção que muda com o passar dos anos. Ele também argumenta que a habilidade de discernir novos contrastes fonológicos diminui com a idade, pois crianças, ao contrário de pessoas mais velhas, não têm as categorias perceptuais da linguagem nativa fixadas em seus sistemas fonológicos. Como resultado deste fato, quanto mais jovem for o aprendiz, mais provavelmente os sons da segunda língua serão percebidos da forma como se apresentam, sem serem necessariamente relacionados aos sons da primeira língua.

Best (1994), assim como Flege (1995), acrescenta que são os sons similares aos da primeira língua, mas não iguais, que serão mais difíceis de serem dominados pelos aprendizes. Ao mesmo tempo, quanto maior for a dissimilaridade entre os fonemas da primeira e segunda línguas, mais provavelmente o aprendiz dará atenção a estes sons não se fiando aos sons da primeira língua para produzir os sons da segunda.

Strange e Shefer (2008) defendem que o fator mais inovador no modelo de Flege é o fato de este mostrar os sons da primeira e da segunda língua coexistindo no mesmo espaço fonológico, e que os segmentos das línguas podem se relacionar formando um *continuum* que passa pelos estágios de idêntico, de similar e de novo, definidos em termos de similaridade acústica, ou em outras palavras, através de um processo de classificação de equivalência entre os sons da primeira língua e da língua estrangeira.

Um segundo modelo de aquisição fonológica de grande impacto nos estudos de percepção dos sons da língua estrangeira por falantes não-nativos é o modelo de assimilação perceptual de Best (*Perceptual Assimilation Model*, 1995). Best (1995) considera que vários segmentos (sons, fonemas) são compartilhados entre as línguas, sendo idênticos ou aproximados entre eles. Apesar de muito ter se falado acerca da existência de uma universalidade de propriedades linguísticas, ainda não se sabe ao certo como a sintonia entre uma ou mais línguas limita a percepção de segmentos não-nativos de línguas pouco familiares. Assim como Flege (1995), Best (1995) tem como premissa para o modelo de assimilação perceptual a consideração de que os segmentos não-nativos tendem a serem percebidos de acordo com as similaridades e/ou discrepâncias em relação aos segmentos nativos que estão em maior proximidade deles no espaço fonológico nativo. A assimilação

(identificação e categorização) de sons não-nativos pelos ouvintes nativos pode acontecer das seguintes formas, de acordo com o presente modelo:

1. Assimilação a uma categoria nativa: o som da segunda língua é trazido para as proximidades da categoria segmental de um som (ou grupo) nativo, sendo que este pode ser percebido como:

- a) um bom exemplar daquela categoria;
- b) aceitável, mas não o exemplar ideal daquela categoria;
- c) um notável exemplo de desvio da categoria.

2. Assimilação como som da fala inclassificável: o som da segunda língua é alojado num espaço fonológico de som de fala, porém não constitui um exemplar de nenhuma categoria existente (num espaço entre categorias).

3. Não é assimilado como som de fala: o som da segunda língua não é assimilado em nenhum espaço fonológico, é escutado, mas não constitui um som de fala.

Tendo como base outros de seus trabalhos (BEST, 1994, 1995), a autora também desenvolveu um conjunto de predições sobre como os ouvintes nativos categorizam os sons não-nativos em relação aos sons nativos de suas línguas maternas e em que nível eles farão a discriminação dos contrastes não-nativos.

Quadro II: Modelo de Assimilação Perceptual - Predição de Níveis de Discriminação (Adaptado de BEST, 1995, p.195)

| Tipo | Processo | Nível de Discriminação |
|---|---|--|
| Assimilação de Dupla Categoria (<i>Two-Category Assimilation – TC Type</i>) | Cada segmento não-nativo é assimilado a uma categoria nativa diferente. | Excelente. |
| Categoria de Diferença Atenuada (<i>Category-Goodness Difference – CG Type</i>) | Ambos os sons não-nativos e o som nativo são assimilados a mesma categoria, mas eles se diferenciam em discrepância do modelo nativo “ideal” (um som é aceitável e o outro é um desvio). | Moderada ou muito boa a depender da magnitude de diferença de atenuação para cada som não-nativo. |
| Assimilação de Categoria Única (<i>Single-Category Assimilation – SC Type</i>) | Ambos os sons não-nativos e o som nativo são assimilados a mesma categoria, mas ambos são igualmente discrepantes do modelo nativo “ideal”, ou seja, ambos são aceitáveis ou ambos são desvios. | Inferior. |
| Ambos Inclassificáveis (<i>Both Uncategorizable – UU Type</i>) | Ambos os sons não-nativos terminam por serem alojados no espaço fonológico fora da categoria nativa e podem variar em suas | Entre inferior ou muito boa, a depender da proximidade que os sons não-nativos venham a ter das categorias |

| | | | |
|---|--|--|--------------------------------------|
| | | discriminações como sons de fala desclassificados | nativas dentro do espaço fonológico. |
| Inclassificável X Categorizado (<i>Uncategorized versus Categorized – UC Type</i>) | | Um som não-nativo é assimilado a uma categoria nativa e o outro entra no espaço fonológico, mas fora das categorias nativas. | Muito boa. |
| Não-assimilação (<i>Nonassimilable – NA Type</i>) | | Ambas as categorias não-nativas saem do domínio da fala sendo escutados como sons que não de fala. | Boa ou muito boa. |

Destacamos que esse modelo foi aplicado a ouvintes sem experiência com a segunda língua para testar a percepção de padrões segmentais não-nativos e não aprendizes em processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua. Recentemente, Best e Tyler (2007) estenderam o modelo perceptual de assimilação a aprendizes de segunda língua (*Perceptual Assimilation Model for L2*, ou seja, modelo de assimilação perceptual para a segunda língua), buscando averiguar como as variações no *input* linguístico e o nível de desenvolvimento do ouvinte aprendiz de segunda língua podem influenciar na percepção de um dado contraste não-nativo. Os autores predizem que, se tanto o ambiente linguístico quanto o indivíduo estiverem em constante mudança, as variações do ouvinte e do *input* irão possibilitar impacto substancial na percepção das falas nativa e não-nativa, especialmente quando aquele que terá que perceber os contrastes fonéticos é um aprendiz de segunda língua.

Best e Tyler argumentam ainda que diferentes variantes podem ter efeitos gerais na aprendizagem da fonologia de uma segunda língua, tais como: o contato ativo com o ambiente linguístico da segunda língua e com sua cultura; as experiências de tentativa em produzir os contrastes fonéticos; efeitos do estabelecimento de itens lexicais da segunda língua, visto que leva o aprendiz a exercer uma pressão linguística forçada para que o aprendiz “refaça” a percepção da fonologia dos contrastes daquela língua.

Os dois modelos acima descritos são considerados por seus criadores (FLEGE, 1995; BEST, 1995; e BEST & TYLER, 2007) como trabalhos em progressão que podem ser modificados à medida que mais estudos são realizados. Strange e Shafer (2008) destacam, por outro lado, os pontos nos quais ambos os modelos convergem no tocante à percepção fonética da segunda língua. Em primeiro lugar, a percepção fonética de aprendizes adultos de segunda língua reflete a interferência das estruturas da primeira língua. Portanto, a análise contrastiva das estruturas fonológicas da primeira e da segunda língua poderá fornecer algumas predições sobre os problemas que os aprendizes de segunda língua irão encontrar em seu caminho ao

querer perceber os segmentos fonéticos da segunda língua. Como proposta pedagógica para o ensino dos contrastes fonéticos entre línguas, defende-se que descrições detalhadas das características acústicas e articulatórias dos segmentos fonéticos da primeira e da segunda língua, produzidas de forma fonética e fonologicamente contextualizadas, podem auxiliar de forma mais eficiente na caracterização das semelhanças e diferenças entre línguas que podem constituir problemas de percepção e produção na segunda língua (FLEGE, 1995; STRANGE ET al. 2008).

Em segundo lugar, o conceito de similaridade percebida entre línguas é central na predição das dificuldades de percepção dos contrastes não-nativos, pois auxilia os problemas de discriminação e categorização tanto de análises abstratas de estruturas fonológicas como de comparações de categorias fonéticas de contexto acústico específico.

Na atual pesquisa, buscaremos explicar nossos resultados tendo em vista ambos os modelos, pois ambos lidam com as reações de aprendizes ao estarem em contato com novos sons, tratando da percepção e conseguinte produção de tais.

2.3. O monitoramento e seu papel na aquisição fonológica

Krashen (1985) afirma que dois sistemas de conhecimento separados são a base para o desempenho em L2. O primeiro, e mais importante, é o sistema de **aquisição**, que consiste de um conhecimento subconsciente da gramática de L2, como aquele que os falantes nativos têm de sua primeira língua. O segundo, e menos importante, é o de **aprendizagem**, produto de instrução formal (tipicamente do ensino de línguas em sala de aula), o qual compreende o conhecimento consciente de regras "fáceis" de aquisição de L2, tais como concordância de sujeito verbo ou pluralização de substantivos em inglês. Portanto, os diferentes desempenhos do aprendiz são o resultado de que ele está 'adquirindo' ou 'aprendendo' a gramática. De acordo com essa distinção, os dois tipos de gramática são armazenados separadamente na mente do aprendiz. Para Seliger (1975), a gramática aprendida somente pode ser acessada quando três condições são encontradas:

1. O aprendiz deve ter tempo para pensar sobre a regra da gramática que está armazenada no recurso monitor (Gramática aprendida).
2. O aprendiz deve concentrar sua atenção não apenas no ato da comunicação, no conteúdo da mensagem, mas também e principalmente na forma.
3. O aprendiz deve conhecer a regra. O monitor é aquela parte do sistema interno responsável pelo processo linguístico consciente. Quando um aprendiz realiza um exercício

repetitivo que requer atenção consciente na forma linguística, ou quando ele memoriza um diálogo, o processo consciente acontece e o monitor está sendo usado.

Para Dulay, Burt e Krashen (1982), o grau em que o monitor é usado depende da idade do aprendiz, da quantidade de instrução formal que ele recebe, da natureza e do foco requerido por uma tarefa verbal sendo realizada e da sua personalidade individual, o que frequentemente resulta em muita autocorreção e hesitação na fala.

Aprendizes variam no uso de seus monitores. Krashen tenta explicar essas variações do monitor alegando que há três tipos de usuários: os ‘super-usuários’ (*overusers*), que usam o monitor o tempo todo; os ‘usuários ideiais’ (*optimal users*) que o usam apropriadamente e os ‘sub-usuários’ (*underusers*), que são aqueles que não aprenderam ou que preferem não usar seu conhecimento consciente.

Dentre os pesquisadores que discordam em alguns aspectos da teoria de Krashen, destaca-se McLaughlin (1990). Para ele, a distinção dada por Krashen entre aquisição e aprendizagem não está definida claramente e, portanto, é impossível determinar qual dos dois processos está operando num caso particular. Com isso, a afirmação central da teoria, de que aprendizado não pode se tornar aquisição, não pode ser testada empiricamente. McLaughlin (1990) sugere que nem a noção de aquisição que Krashen lançou parece ser consistente com a teoria linguística atual.

Com relação à hipótese do monitor, McLaughlin esclarece que o próprio Krashen foi forçado, pela evidência empírica, a impor severas restrições às condições exigidas para o seu uso, e em seus escritos mais recentes, dá pouca importância para ele.

Contudo, estamos considerando como relevante para o desenvolvimento da atual pesquisa o fato de que a teoria do monitor de Krashen leva em consideração o relacionamento da instrução formal com o processo consciente, por parte do falante, em melhorar seu desempenho na língua estrangeira. Ao realizar a ação de monitorar sua fala, o falante coloca em prática os processos cognitivos de reestruturação do conhecimento, buscando tornar as formas padrão de comunicação automatizadas em sua prática oral. Em se tratando dos aspectos segmentais da pronúncia, por mais que o falante perceba os sons da língua estrangeira como equivalentes aos da língua materna (BEST; FLEGE; 1995), é na instrução formal que ele encontrará subsídios do conhecimento metalinguístico para aguçar sua percepção em relação às características inerentes aos sons da língua estrangeira, podendo assim monitorar sua pronúncia de forma que sua produção segmental se torne mais acurada e mais aproximada da forma padrão.

Kormos (2003) afirma que tanto em estudos de primeira como de segunda língua, o monitoramento é mais frequentemente investigado por meio da análise das atitudes de auto-correção dos falantes, baseando-se na suposição de que as auto-correções são manifestações declaradas dos processos de auto-monitoramento. Sendo assim, assume-se que uma correção iniciada e completada pelo falante acontece quando este mesmo falante detecta um acontecimento errôneo ou inapropriado em seu *output*, interrompe então seu fluxo de fala e finalmente executa a correção. Porém, de acordo com a autora, a correção de um erro pode acontecer em muitos casos antes que o falante produza a fala ou quando o falante percebeu o erro, mas decidiu não corrigi-lo. Esses dois casos constituem correções encobertas, que, de acordo com a autora, só poderiam ser detectados em situações especiais de laboratório ou com a ajuda de relatórios verbais dos falantes, enquanto que as decisões do falante em não corrigir um erro poderiam ser analisadas através de retrospectiva ou pela investigação do reconhecimento de erros em vez de sua produção.

Levelt (1999) sugere a existência de três tipos de mecanismos de monitoramento de fala. O primeiro mecanismo envolve a mudança do conteúdo antes da realização, ou seja, o falante toma a decisão de codificar sua intenção de fala de uma forma diferente que a previamente selecionada ou ele pode modificar o conteúdo informacional da mensagem para torná-la mais apropriado. O autor explica que as razões pelas quais, provavelmente, o falante toma essas decisões sejam ou por entender que partes da mensagem devam ser ordenadas de outra forma, ou por compreender que o conteúdo da mensagem seja ambíguo ou inapropriado à situação. Kormos (2000) adiciona ainda uma terceira explicação, principalmente ligada aos falantes de segunda língua que abandonam uma mensagem e a substituem por uma completamente nova, que se refere à limitação de competência na segunda língua forçando o falante a buscar formas mais acessíveis de expressar a mensagem intencionada.

Como podemos perceber, o primeiro mecanismo mencionado melhor se aplica à expressão de uma mensagem em termos de vocabulário ou de estruturas gramaticais. Por outro lado, se o aplicarmos aos aspectos segmentais da pronúncia, podemos sugerir que o falante irá, após ter decidido sobre a mensagem a ser enunciada, escolher que palavras e, conseqüentemente, que sons farão parte daquela mensagem. Ele pode, por exemplo, decidir usar um vocabulário que não envolva os sons com os quais ele tenha mais dificuldade, ou pode optar por não usar palavras constituídas por fonemas que, a depender da escolha, possam causar ambigüidade na mensagem, como é o caso de palavras com /ɛ/ ou com /æ/ que

causam dificuldade a falantes brasileiros de LI. Dessa forma, recairemos na terceira explicação para a decisão de mudança da expressão, a da limitação de competência.

O segundo mecanismo de monitoramento da fala acontece quando ocorre a correção de erros de produção, ou seja, o plano mental de expressão foi apropriado, porém ao produzir a sentença, erros de natureza lexical, sintática e/ou fonética são detectados e corrigidos logo após. Aqui, os aspectos fonéticos já estão contemplados.

O terceiro mecanismo se refere aos reparos que mantém o conteúdo da mensagem inalterado, mas, por outro lado, o falante está incerto sobre a maneira mais correta de se expressar e substitui termos da expressão. Como explica Kormos (1999), esse mecanismo melhor se compara às estratégias de comunicação quando da negociação de sentido ou quando da busca por uma compreensão mais precisa daquilo que se quer expressar, o que também pode estar ligado às limitações da competência linguística.

Portanto, buscamos na atual pesquisa investigar como se dará a realização do monitoramento da fala por parte dos professores em formação a partir da instrução formal em fonologia, durante e após a disciplina, tentando averiguar que tipo de usuário do monitoramento esse aprendiz será (se o super-usuário; se o usuário-ideal; ou se o sub-usuário). Isso tendo em vista o segundo mecanismo de correção (LEVELT, 1999), em que a correção do erro é realizada logo após o cometimento. Essa investigação viabilizará uma maior compreensão de como a pronúncia dos professores em formação poderá se tornar mais acurada após a instrução formal em fonologia.

2.4. EAD, aprendizagem de línguas mediada pelo computador e aprendizagem de pronúncia de uma língua estrangeira (Em construção)

Nas palavras de Paiva (1999), a EAD pode ser compreendida como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional de forma a promover a autonomia do aprendiz através de estudo independente e flexível. Este conceito, assim colocado, nos leva a pensar em diversos elementos de constituição desse tipo de ensino. Primeiramente, não se trata de uma educação momentânea, mas de um processo de educação, que requer tempo e esforço por parte do aprendiz. Em segundo lugar, envolve meios de comunicação que tornem possível a ligação entre aprendiz e conhecimento. Apesar de nos dias atuais a primeira ideia a nos surgir a mente quando pensamos em EAD ser a de ensino mediado por computador via internet, essa modalidade de

ensino/aprendizagem tem sua origem atribuída ao século XIX, quando da existência dos primeiros cursos por correspondência. Outros meios, como transmissão de rádio, transmissão por televisão, CD-ROM's, também fazem parte do leque de opções para aprender (PALLOFF & PRATT, 2004).

Outros fatores importantes mencionados no conceito colocado acima são os de acessibilidade, flexibilidade e autonomia (WISSMANN, 2006). Os dois primeiros fatores representam os maiores motivos pelos quais a modalidade de EAD é procurada por alunos ao redor do mundo; o primeiro fator por alcançar muitos alunos fora dos centros urbanos e/ou com maior dificuldade de acesso (deficientes físicos, por exemplo), ou de outros países, sem necessariamente terem que se deslocar até a fonte de ensino; o segundo fator por atender a alunos que realizem outras atividades em suas vidas cotidianas e que precisem de horários diferenciados de estudo. Ambos os fatores positivos de acesso e flexibilidade podem não levar a lugar nenhum se o ensino/aprendizagem parar na barreira da autonomia.

Blake (2008) afirma que a EAD é uma modalidade de ensino que por si seleciona seus adeptos, ou seja, o formato dos cursos a distância seleciona aqueles que têm maior habilidade em trabalhar de forma independente. O autor atribui à falta de auto-motivação ou autonomia dos alunos, os grandes índices de desistência em cursos a distância.

Garcia (2007), por outro lado, alega que o formato de ensino a distância é de grande impacto por colocar o aluno como responsável por sua aprendizagem, em vez de ser um mero recipiente de conhecimento como foi outrora. O papel do professor, antes centralizador do conhecimento, agora é atribuído ao próprio estudante que é construtor de sua aprendizagem. Mesmo cursos que dispõem dos serviços de um professor, ou tutor, relegam ao aluno seu fluxo de aprendizagem, sendo o professor requisitado a guiar os alunos para o caminho certo, esclarecendo dúvidas, dando *feedback* de atividades, disponibilizando materiais extras etc.

No contexto das línguas estrangeiras, a EAD e as novas tecnologias criam oportunidades que, muitas vezes, não seriam possíveis no ensino presencial, como: o contato com falantes nativos da língua em interações áudio-visuais através de vídeo-conferências; o acesso em tempo real a materiais autênticos de aprendizagem como os dicionários *on-line*, *e-books*; a troca de mensagens síncronas através de *chats* ou assíncronas por *e-mail* etc. Todos esses recursos colaboram para o crescimento da auto-motivação e manutenção dos aprendizes em sua caminhada na aprendizagem de uma língua estrangeira de maneira a contemplar as quatro habilidades da língua (escutar, falar, ler e escrever).

A união da necessidade de se estudar línguas estrangeiras atrelada às novas tecnologias deu abertura para que uma nova área de estudos fosse criada dentro da Linguística

Aplicada, é o que chamamos de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), ou aprendizagem de línguas mediada por computador, que Levy (1997, p.1) define como “a busca por novas aplicações (e o estudo delas) do computador no processo de ensino/aprendizagem”. Cameron (1999, p. 2) afirma que o objetivo de CALL é “aperfeiçoar a capacidade de aprendizado daqueles que estão aprendendo uma língua através de meios computadorizados”.

De acordo com Chapelle (2001), o primeiro projeto de CALL foi criado nos Estados Unidos para produzir material de auto-instrução para aprendizes eslavos, enviado a eles em formato suportado por computador em torno de 1965. Foi no começo dos anos 80 que, com o aumento da disponibilidade de computadores, cresceu o interesse por CALL, mas só no começo dos anos 90, com os serviços de computadores integrados à internet, houve um aumento no número e na qualidade dos recursos capazes de motivar grandes audiências.

CALL no século XXI é caracterizado por buscar o uso total das ferramentas da tecnologia para gerar aprendizado significativo em larga-escala através de atividades colaborativas. Em virtude dessa abrangência, Chapelle (1997) advoga por mais pesquisas que comprovem de forma apropriada e que abordem de forma mais crítica a questão de como CALL pode melhorar a instrução na área de aprendizagem de línguas estrangeiras.

No tocante aos estudos sobre CALL como auxiliador do desenvolvimento da proficiência oral, Blake (2007) afirma que não muito tem sido investigado, apesar de essa ser um forte componente da competência comunicativa. Essa constatação o levou a desenvolver um estudo experimental, cujo objetivo era atestar que estudantes de um curso a distância, usando CALL, obteriam o desenvolvimento de suas proficiências orais de maneira equivalente a de alunos do ensino tradicional de ensino. Seus resultados levam a crer que os alunos do EAD, que realizaram o curso em CALL, obtiveram resultados de proficiência oral equivalente aos alunos do ensino tradicional.

Poucos também são os estudos que levam em consideração o desenvolvimento da acurácia da pronúncia em CALL. O estudo de mais destaque foi o de Volle (2005), que implementou um semestre de curso *on-line* de espanhol com atividades voltadas para a prática oral, em busca de medir, entre outros aspectos, o desenvolvimento de acurácia na pronúncia. A autora acabou por concluir que um semestre de atividades era um tempo insuficiente para atingir tal objetivo e que a impossibilidade de controlar certas variáveis tornou os resultados não suficientemente informativos.

Portanto, ao investigar se, e de que maneira, a instrução formal de fonologia (tida como elemento essencial de auxílio à percepção fonológica e aos processos de reestruturação

do conhecimento) auxilia no desenvolvimento do nível de acurácia da pronúncia através da ativação do automonitoramento por parte de professores em formação, integramos um estudo em EAD (modalidade de ensino em crescente desenvolvimento em nosso país), e CALL (tendo o computador como ferramenta básica de auxílio à aprendizagem de línguas estrangeiras), podendo assim trazer alguma contribuição para o estado da arte desses aspectos.

3 METODOLOGIA

Com o propósito maior de investigar se, e de que maneira, o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influenciaria no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos de professores de inglês em formação, e como este conhecimento lhes possibilitaria a melhor monitorar sua pronúncia, empreendemos a pesquisa cujos procedimentos metodológicos apresentamos neste capítulo. O Capítulo aborda os seguintes tópicos: caracterização da pesquisa, contexto do estudo, sujeitos participantes, constituição do *corpus*, instrumentos de coleta de dados e metodologia empregada na análise de dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A fim de atingirmos o objetivo descrito acima, empreendemos uma pesquisa de campo. As pesquisas de campo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 1991). Em nosso estudo, solicitamos através de questionários informações aos alunos da disciplina de Fonologia Segmental da LI acerca do problema estudado e analisamos suas produções orais realizadas nas atividades dessa disciplina.

Do ponto de vista da sua natureza, este estudo insere-se na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, pois objetiva estudar a aquisição da habilidade de produção dos sons do inglês como língua estrangeira em uso e inserida em um contexto social.

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa classifica-se como qualitativa-descritiva, uma vez que buscará qualitativamente identificar se os professores em formação percebem e distinguem os sons vocálicos do inglês, bem como descrever, interpretar e refletir sobre a maneira como o conhecimento metalinguístico colabora para a correção da produção desses sons.

3.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa teve como contexto o curso de Licenciatura Semipresencial em Letras Inglês da UFC em parceria com UAB, mais especificamente as disciplinas Fonologia Segmental da Língua Inglesa e Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral.

Na disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa é realizado o estudo das técnicas de pronúncia da LI padrão (Norte-Americano), dando atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais. Desta forma, o professor em formação poderá: familiarizar-se com o sistema fonológico da língua inglesa; compreender as diferenças sistemáticas entre as pronúncias da língua inglesa e da língua portuguesa; reconhecer e identificar os fonemas vocálicos do inglês americano; reconhecer e produzir os fonemas consonantais do inglês americano; fazer transcrições fonêmicas; estabelecer relações entre grafemas e fonemas; monitorar a própria pronúncia e desenvolver estratégias de aprimoramento da inteligibilidade da própria pronúncia.

A disciplina tem carga horária de 64 horas/aula e, como pré-requisito as disciplinas de Língua Inglesa IA, IIA e III A (todas de compreensão e produção oral), o que nos leva a prever que o professor em formação que estiver cursando a disciplina de Fonologia Segmental estará, provavelmente, cursando o quarto semestre da graduação. Durante o período da disciplina são realizados quatro encontros presenciais, dois no início da disciplina e dois no final. Nos primeiros encontros, são apresentados aos professores em formação a caracterização da disciplina, os objetivos, a forma de avaliação e uma introdução do conteúdo. Nos últimos encontros, é realizada uma revisão dos conteúdos abordados durante a disciplina e uma avaliação.

A disciplina teve início em 01º de novembro de 2010 e os primeiros encontros presenciais foram realizados nos dias 08 e 09 de novembro de 2010. O término da disciplina virtualmente foi no dia 12 de dezembro de 2010, e os últimos encontros presenciais foram realizados nos dias 13 e 14 de dezembro de 2010.

A disciplina de Língua Inglesa V-A teve início em 14 de fevereiro de 2011 e teve seus primeiros encontros presenciais nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2011. Essa disciplina teve um encontro presencial intermediário realizado no dia 21 de março de 2011 e o fim da disciplina aconteceu no dia 19 de abril de 2011. Os últimos encontros presenciais foram realizados nos dias 18 e 19 de abril de 2011.

O conteúdo programático da disciplina está dividido em 5 (cinco) unidades, e cada unidade subdividida em 4 (quatro) partes¹⁰. Na primeira unidade, intitulada “Introdução à Fonologia”, é apresentada a conceituação da Fonologia e de sua área de estudo, além do conceito de fonema e uma breve introdução à transcrição fonêmica. Na segunda unidade, são estudados os fonemas vocálicos e os ditongos da língua inglesa, com exercícios que

¹⁰ Na plataforma Solar, as unidades didáticas de uma disciplina são chamadas de Aulas e as subdivisões de Tópicos.

contemplam o reconhecimento, a distinção e a produção dos sons vocálicos e dos ditongos do Inglês Americano. Por serem de número extenso, o estudo dos sons consonantais foi dividido em duas unidades. Na terceira unidade, os exercícios de reconhecimento, distinção e produção são dirigidos para o primeiro grupo de sons consonantais (oclusivos, africados e fricativos) e na quarta unidade para o segundo grupo (nasais, retroflexos, laterais e *glides*). Por fim, na quinta unidade são exercitados os encontros consonantais da LI. Para cada unidade está prevista, além de outras atividades, pelo menos um fórum e uma atividade de portfólio.

O fórum é uma ferramenta usada na plataforma SOLAR como ambiente virtual para discussão de temas relacionados ao conteúdo das aulas. Nos fóruns ocorre uma interação multifacetada entre aluno-conteúdo (o aluno, além de discutir acerca do tópico proposto, pode acrescentar outros pontos de discussão relacionados ao tópico principal, levando para o espaço virtual, outros materiais como vídeos, *links*, questões-desafio, etc.), aluno-aluno (o aluno pode verbalizar atitudes de concordância e/ou discordância em relação às respostas de outros participantes) e aluno-tutor (o tutor deve estar sempre guiando a interação no fórum, comentando a participação dos alunos de maneira a manter a discussão direcionada ao tema proposto, além de esclarecer eventuais dúvidas e estimular a participação no ambiente também propondo outras questões pertinentes). Quando há interação entre todas as partes envolvidas, pode ocorrer uma rica troca de conhecimento gerando uma aprendizagem colaborativa através da construção do conhecimento por todos. Como forma de incentivar a participação dos alunos neste ambiente geralmente são atribuídas nota e frequência (contabilização de horas/aula) pela participação do aluno nas atividades de fórum. As atividades de discussão do fórum seguem cronograma pré-estabelecido e somente são liberadas nas datas especificadas, não sendo possível postar comentários no ambiente antes ou depois da liberação deste. Os comentários feitos na plataforma durante a disciplina ficam disponíveis para acesso durante todo o período da disciplina.

As atividades de portfólio são atividades estabelecidas pelo elaborador/coordenador da disciplina e descritas nas unidades estudadas pelos alunos. As atividades devem ser realizadas conforme a instrução dada e enviadas para o portfólio. Assim como no fórum, as atividades têm data determinada para entrega. Após o envio das atividades pelos alunos, o professor/tutor faz a correção e posta a nota e algum comentário (se desejar) no portfólio do aluno.

As atividades de fórum da disciplina de Fonologia Segmental consistem de discussões a respeito dos seguintes temas: a importância de uma boa pronúncia, a importância do

dicionário no desenvolvimento da independência de aprendizagem, a frequência e ocorrência do som “*schwa*¹¹” na LI, os processos de aspiração e *flapping*¹², e no último fórum é realizada uma auto-avaliação e uma avaliação da disciplina pelos professores em formação.

As atividades de portfólio da disciplina supracitada (chamadas nesta disciplina de *tasks*) consistem de duas etapas para cada unidade, exceto a primeira¹³: na primeira etapa, os professores em formação têm, ao fim das aulas, uma lista de frases, entre 15(quinze) a 20 (vinte) frases, em que pelo menos duas palavras estão em caixa alta; essas palavras em caixa alta apresentam os sons estudados nas aulas, por exemplo: “Please, SIT in this SEAT”. No exemplo citado, o exercício pede do professor em formação que seja realizada a distinção entre dois sons vocálicos da LI, /ɪ/ e /i:/. Os alunos são solicitados primeiramente a transcrever as palavras em destaque e então ler as sentenças em voz alta gravando suas leituras em arquivos de áudio que serão postados em seus portfólios. Para esta atividade o professor/tutor lançará uma nota parcial.

Na segunda etapa da atividade de portfólio, os professores em formação recebem de seus tutores a gravação da leitura das frases da primeira etapa, por um falante nativo da LI, para que os aprendizes escutem a gravação, comparem a pronúncia do nativo com suas próprias pronúncias e regravem as sentenças, realizando possíveis correções da leitura anterior. Antes de realizarem essas atividades, os alunos são instruídos, nos primeiros encontros presenciais, a escutar e repetir os sons da língua quantas vezes forem necessárias durante as atividades das unidades, e, em relação às atividades de portfólio, a praticar ostensivamente a pronúncia das sentenças antes de gravá-las ou regravá-las.

Também serviu como contexto de pesquisa a disciplina Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral, ofertada no quinto semestre do Curso. De acordo com a integralização curricular disponibilizada no site da UFC Virtual¹⁴, as disciplinas de LI ofertadas em semestres subseqüentes ao que é ofertada a disciplina de Fonologia são: Língua Inglesa V – A (Compreensão e Produção Oral), Língua Inglesa V - B (Compreensão e Produção Escrita) e Literatura Inglesa I. Dessas, a disciplina que melhor se adequou ao nosso objetivo foi a Língua Inglesa V – A (Compreensão e Produção Oral).

¹¹ “schwa”, lê-se /ʃwa:/, vogal central média, produzida sem arredondamento dos lábios, geralmente átono e transcrito como /ə/.

¹² *flapping*, lê-se /'flæpɪŋ/, refere-se ao processo fonotático no qual os sons /t/ e /d/, quando em posição intervocálica, são pronunciados como /ɾ/.

¹³ Na primeira unidade, a atividade de portfólio oral trata apenas de 06 (seis) transcrições fonológicas de palavras, em que o professor em formação tem que reconhecer de que palavras se tratam as transcrições e preencher frases com as palavras desvendadas.

¹⁴ <http://www.virtual.ufc.br/portal/cursos.aspx> Acessado em 10/12/2010.

Os objetivos da disciplina de Língua Inglesa V-A são: desenvolver a habilidade de se comunicar utilizando estruturas e vocabulário relacionados aos temas estudados; usar o idioma como instrumento de comunicação na interação social; promover um ambiente de uso da língua que permita a interação e o desenvolvimento das habilidades do ouvir, falar, na língua inglesa; e o estudo de campos semânticos e estruturas gramaticais visando à melhoria da acurácia no uso da fala. Para cursar a disciplina, o aluno deve ter cursado e sido aprovado nas disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV – A, nos quatro semestres anteriores. A pronúncia, como parte da habilidade de produção oral é um dos aspectos trabalhados durante a disciplina, mas o principal objetivo da disciplina é o desenvolvimento da competência comunicativa. Desse modo, na maior parte das atividades o foco recai na construção e comunicação da mensagem.

Escolhemos uma das atividades da disciplina de Língua Inglesa V-A, cujo resultado serviria de *corpus* para a pesquisa, a atividade de portfólio 2 da Aula 5. Essa atividade pedia que os aprendizes realizassem uma entrevista com um colega de turma, e foi considerada ideal para os propósitos da pesquisa, por constituir uma atividade livre e de interação, em que os participantes estariam fazendo uso, além de outros aspectos da língua, da pronúncia.

A disciplina de Língua Inglesa V-A teve início em 14 de fevereiro de 2011 e teve seus primeiros encontros presenciais nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2011. Essa disciplina teve um encontro presencial intermediário realizado no dia 21 de março de 2011 e o fim da disciplina aconteceu no dia 19 de abril de 2011. Os últimos encontros presenciais foram realizados nos dias 18 e 19 de abril de 2011.

Finalmente, escolhemos uma das atividades da disciplina de Língua Inglesa V-A, cujo resultado serviria de *corpus* para a pesquisa, a atividade de portfólio 2 da Aula 5. Essa atividade pedia que os aprendizes realizassem uma entrevista com um colega de turma, e foi considerada ideal para os propósitos da pesquisa, por constituir uma atividade livre e de interação, em que os participantes estariam fazendo uso, além de outros aspectos da língua, da pronúncia.

3.3. Participantes da pesquisa

Ao todo, contamos com 29 (vinte e nove) participantes, professores em formação regularmente matriculados no curso de graduação Letras/Inglês pela UFC/UAB. No intuito de investigar o efeito da instrução explícita de Fonologia da LI na produção oral dos sons

vocálicos dessa língua, vimos na disciplina de Fonologia Segmental da LI o contexto ideal para escolha dos participantes.

Antes do início das aulas e com a cooperação da coordenadora da disciplina, a qual estava ciente dos propósitos da pesquisa, entramos em contato com os tutores presenciais dos 11 (onze) polos em que a disciplina seria ministrada, esclarecemos também a eles o trabalho de pesquisa a ser realizado e pedimos que levassem consigo, quando fossem ministrar suas aulas presenciais, os termos de consentimento livre e esclarecido a serem preenchidos e assinados pelos professores em formação em seus respectivos polos.

No fim da disciplina, observamos e contabilizamos quais aprendizes haviam realizado todas as atividades (fóruns e portfólios), pois seria este um sinal de comprometimento com a instrução disposta na plataforma de estudos.

Finalizada a disciplina de Fonologia Segmental, com o objetivo de averiguar o efeito duradouro da instrução explícita de fonologia em atividades cujo foco estivesse, não somente na produção de sons, mas também na produção de mensagem, averiguamos quais dos professores em formação deram continuidade ao curso de graduação matriculando-se na disciplina subsequente à de Fonologia, também com foco na produção de fala, a disciplina Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral. Em outras palavras, para ser selecionado como participante da pesquisa, o professor em formação precisaria matricular-se e realizar todas as atividades da disciplina de Fonologia Segmental e depois, matricular-se e fazer todas as atividades da disciplina de produção oral. Resumimos a escolha dos participantes no seguinte quadro.

Quadro III: Participantes da pesquisa

| Participantes da Pesquisa | | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|
| Polos | Alunos Matriculados na disciplina de Fonologia | Realizaram todas as atividades de Fonologia | Assinaram termo e responderam questionário | Alunos selecionados matriculados na LI_V_A |
| Aracati | 11 | 3 | 2 | 2 |
| Beberibe | 22 | 15 | 9 | 8 |
| Brejo Santo | 11 | 7 | 7 | 6 |
| Caucaia FF | 9 | 3 | 3 | 3 |
| Caucaia RV | 9 | 3 | 3 | 3 |
| Caucaia FM | 7 | 4 | 3 | 3 |
| Itapipoca | 10 | 5 | 5 | 4 |

| | | | | |
|-----------------|-----|----|----|----|
| Maranguape | 12 | 7 | 6 | 6 |
| Meruoca | 5 | 1 | 1 | 0 |
| Piquet Carneiro | 19 | 0 | 0 | 0 |
| Quixadá | 15 | 2 | 2 | 2 |
| Totais: | 130 | 50 | 41 | 37 |

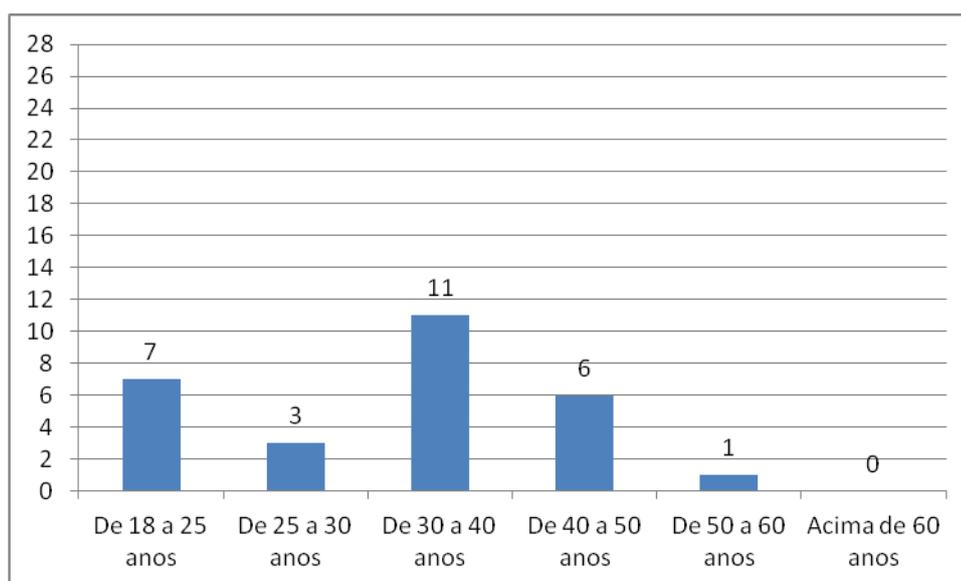
Na primeira coluna da tabela acima, foram listados os polos em que a disciplina seria ministrada, para onde foram enviados os termos de consentimento a serem assinados pelos professores em formação que comparecessem às aulas presenciais. Na segunda coluna, temos o número, disponibilizado pela coordenação da disciplina, de alunos que se matricularam através da plataforma SOLAR para realizar a disciplina de Fonologia Segmental. O número inicial de possíveis participantes da pesquisa foi de 130 (cento e trinta) indivíduos. No fim da disciplina de Fonologia Segmental, checamos quantos indivíduos haviam realmente realizado todas as atividades da disciplina, como demonstração de comprometimento e atenção à instrução explícita sobre fonologia. Ao fim da segunda coluna, temos o número de 50 (cinquenta) alunos a completar todas as atividades da disciplina de Fonologia Segmental. Somente ao fim da disciplina de Fonologia Segmental, recebemos dos tutores presenciais os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos alunos dos polos. Os tutores presenciais tiveram 04 (quatro) oportunidades de pedir a assinatura dos alunos da disciplina ao termo, durante as duas aulas presenciais de introdução à disciplina, realizadas no começo das aulas, e as duas aulas finais da disciplina, em que são realizadas a revisão dos conteúdos abordados e a avaliação. No total, obtivemos 41 (quarenta e um) termos de consentimento assinados. Para atestar o aspecto duradouro da instrução explícita de fonologia e saber se os professores em formação continuariam monitorando suas pronúncias após terminada a disciplina de Fonologia Segmental, averiguamos quais professores em formação, que haviam terminado a disciplina de Fonologia, matricularam-se na disciplina de produção oral que realizou-se no semestre subsequente ao da disciplina de Fonologia, totalizando 37 (trinta e sete) alunos. Desses 37, 29 (vinte e nove) terminaram a disciplina de Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral, realizando todas as atividades dessa disciplina.

Podemos perceber que houve uma diminuição considerável no possível número de participantes da pesquisa quando comparamos a quantidade de alunos matriculados na disciplina de Fonologia; à que efetivamente participou da mesma e que aceitou participar da pesquisa, e à que finalmente cursou a disciplina subsequente. Dois polos, Piquet Carneiro e Meruoca, não tiveram participantes na pesquisa.

Os professores em formação, quando assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na atual pesquisa, também foram pedidos a responder um questionário sócio-educacional, que tinha por objetivo traçar um perfil ou vários perfis sócio-educacionais dos professores em formação com base em suas faixas etárias, formações acadêmicas, conhecimento prévio de Fonologia da LI e exposição à LI. Os questionários sócio-educacionais (APÊNDICE C) foram respondidos pelos professores em formação dos 11 (onze) polos da UFC/UAB. Os questionários foram primeiramente apresentados ao coordenador de disciplina e aos professores/tutores da disciplina de Fonologia Segmental da LI, que foram previamente inteirados acerca do propósito de aplicação destes questionários. A seguir apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa traçado a partir dos resultados obtidos pelo preenchimento do questionário sócio-educacional. O questionário foi respondido por 28 (vinte e oito) dos 29 (vinte e nove) participantes; um dos professores em formação assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, mas não respondeu o questionário.

A primeira pergunta do questionário se referia à idade dos participantes. Como podemos perceber, através do gráfico abaixo, 11 (onze) dos 28 (vinte e oito) professores em formação estão entre os 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos; outros sete, entre 18 e 25 anos; e outros seis entre 50 e 60 anos. No geral, são aprendizes mais maduros, com a língua materna bem enraizada.

Gráfico I: Faixa etária dos participantes



A segunda pergunta do questionário era sobre o semestre que cada professor em formação estava cursando quando estava fazendo a disciplina de Fonologia Segmental da LI.

Todos responderam que estavam no quarto semestre. O quarto semestre costuma ser um semestre intermediário, em que os alunos nem estão tão imaturos na língua inglesa nem tão avançados linguisticamente.

No terceiro questionamento, perguntamos aos professores em formação se já tinham outra graduação. O resultado foi que 14 (catorze) alunos responderam que sim, tinham outra graduação, e os outros 14 (catorze) responderam que não. Para os que responderam a pergunta positivamente, indagamos qual seria essa outra graduação. Três dos professores em formação já tinham duas outras graduações, sendo Letras/Inglês a terceira graduação. Os demais possuíam uma outra graduação apenas. Entre os cursos citados, e quantas vezes citados em parênteses, estavam: Pedagogia (05), Letras/Português (03), Direito (02), Ciências da Religião (02), Matemática (01), Licenciatura Plena 1 e 2 - ciclos fundamental (01), Geografia (01), Administração (01), Filosofia - Licenciatura (01). Podemos observar, que boa parte dos cursos citados envolve a área de Educação, incluindo até licenciaturas, o que pode sugerir que os professores em formação talvez já sejam professores e ministrem aulas.

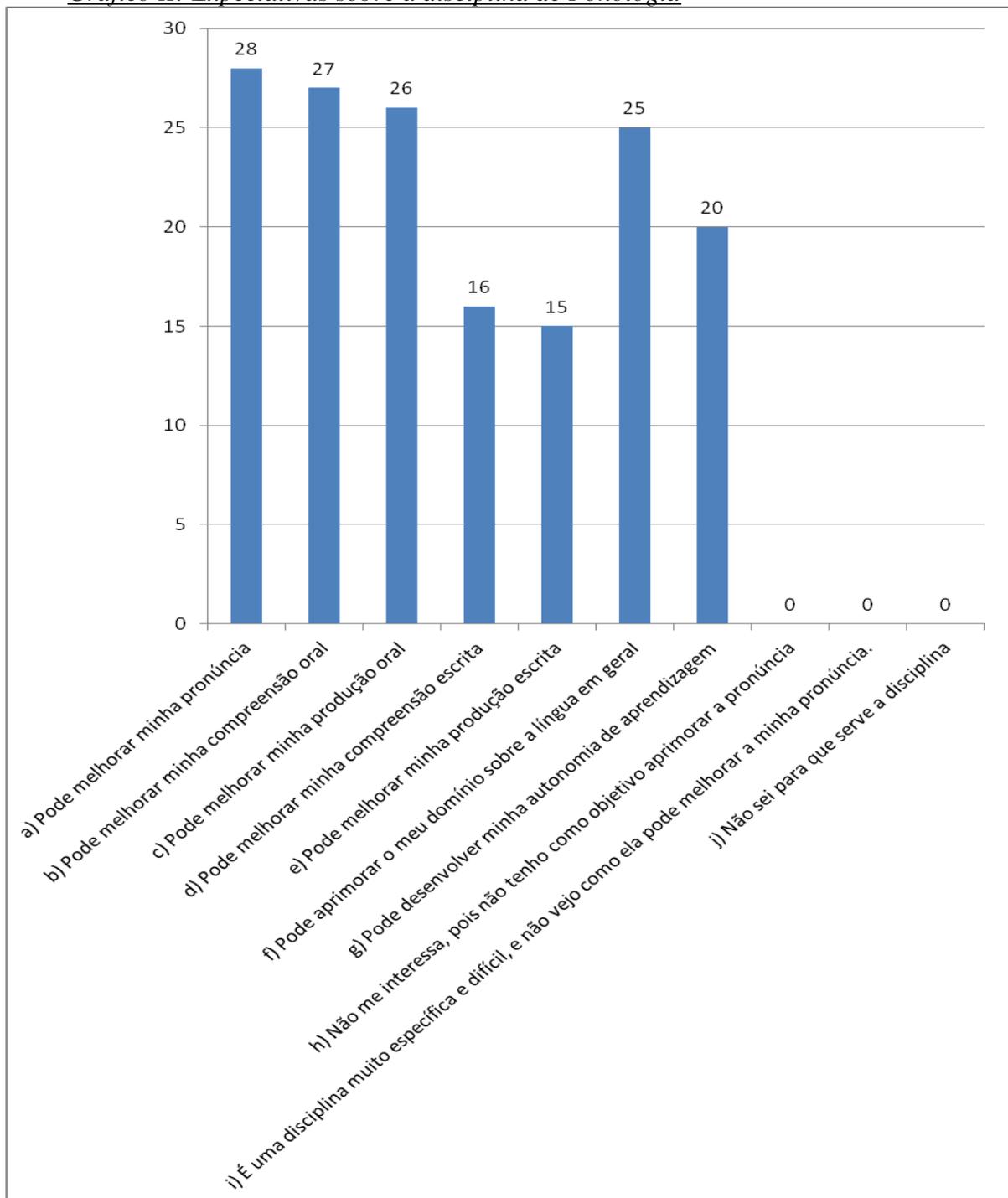
Ao serem perguntados sobre pós-graduação na quarta pergunta, 08 (oito) professores em formação afirmaram ter pelo menos um curso em pós-graduação. Ao relatarem quais foram os cursos, obtivemos uma ocorrência para cada um dos seguintes cursos: Direito Processual Civil, Administração Escolar, Ensino Da Língua Inglesa, Habilitação Em Matemática, Língua Portuguesa, Planejamento Educacional, Desenvolvimento Urbano Regional, e Linguística Aplicada Ao Ensino De LE/Inglês. Algumas das áreas citadas estão diretamente relacionadas à formação em LI, como Ensino da Língua Inglesa e Linguística Aplicada, o que pode ser um auxílio para esse indivíduo ao aprender a LI.

A próxima pergunta do questionário queria saber dos professores em formação se já haviam estudado inglês antes daquela graduação. Foram 25 (vinte e cinco) sujeitos a responder que sim e 03 (três) responderam que não. Aos que responderam que já haviam estudado inglês antes, indagamos onde havia estudado e por quanto tempo. Nessa pergunta, os respondentes poderiam marcar mais de uma resposta, então 04 (quatro) professores em formação tiveram a oportunidade de estudar tanto em colégio quanto em curso de idiomas; 11 (onze) participantes estudaram só no colégio; e 09 (nove) alunos relataram ter estudado somente em cursos de idiomas. A média de tempo de estudo ficou entre 3 a 5 anos. Nenhum professor em formação relatou ter estudado inglês no exterior.

Quando perguntados se já haviam estudado Fonologia da LI antes, ou se já haviam feito a disciplina em outro momento, apenas 04 (quatro) professores em formação afirmaram já ter estudado o assunto antes.

Na sétima pergunta, lançamos algumas opções de expectativas sobre o assunto Fonologia da LI e pedimos que os professores em formação marcassem as opções em que eles acreditassem, mais de uma opção era aceita. O resultado das respostas gerou o seguinte gráfico.

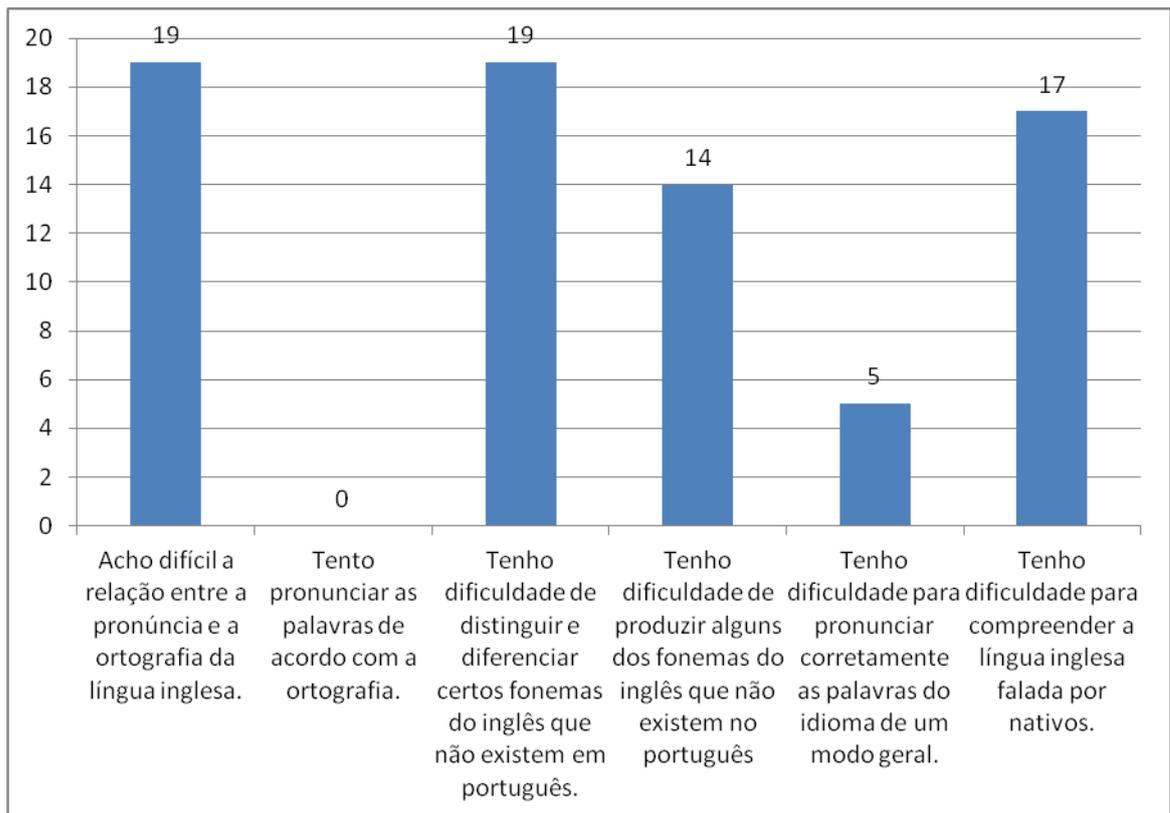
Gráfico II: Expectativas sobre a disciplina de Fonologia



Dentre as opções mais marcadas estão os itens a, b, c, d e f. Podemos perceber que os professores em formação esperam que a disciplina de Fonologia os auxilie em vários aspectos da língua.

Da mesma forma, pedimos a opinião dos professores em formação sobre a pronúncia da LI. As respostas geraram o seguinte gráfico.

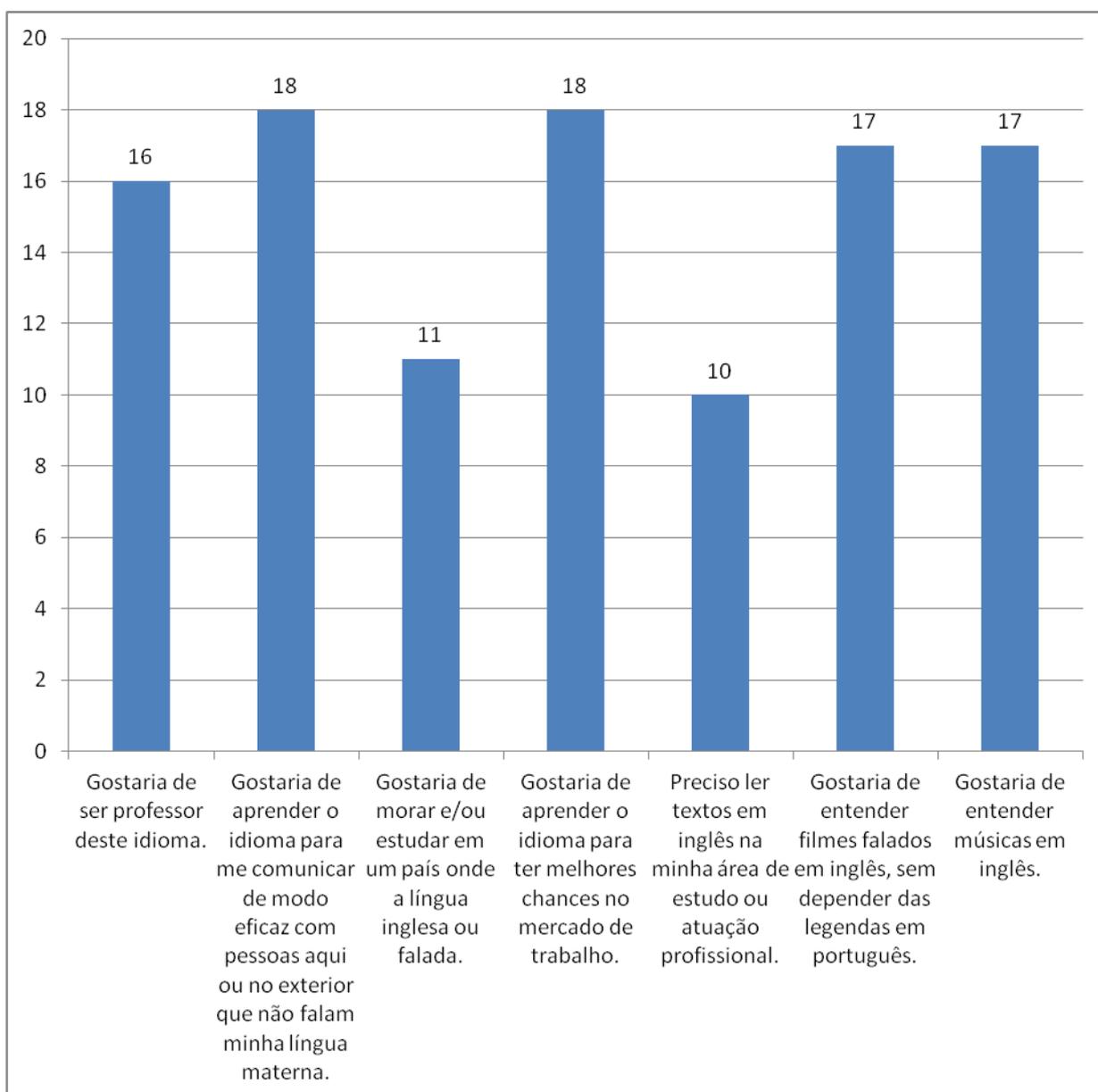
Gráfico III: Opinião sobre a pronúncia da LI



Como podemos perceber, a maioria dos professores em formação assume ter dificuldades em relação à pronúncia da LI, sendo mais difícil para eles: relacionar pronúncia e ortografia, distinguir os fonemas da língua, compreender a LI na forma falada, e por último, produzir os sons da língua. O fato de os professores assumirem essas dificuldades os torna mais recipientes aos conteúdos da língua, afinal assumir uma dificuldade é o primeiro passo para a atitude de reverter o problema.

Na questão seguinte, indagamos os professores em formação sobre suas motivações em estudar a LI e fazer uma graduação em Letras/Inglês. As respostas geraram o gráfico a seguir.

Gráfico IV: Motivações para o estudo da LI

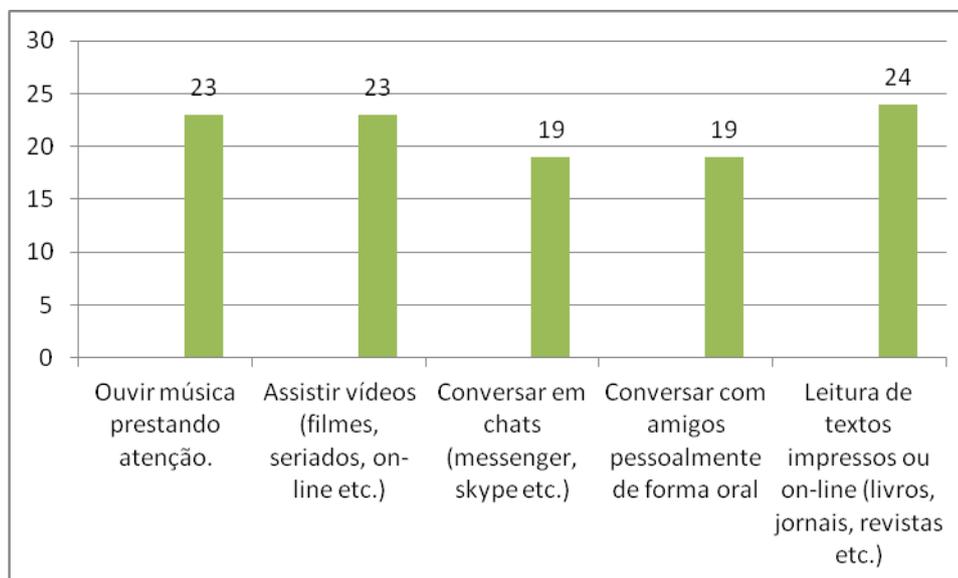


Os itens mais marcados foram os que relacionam a LI com a comunicação pessoal e com o mercado de trabalho (com dezoito marcações cada um). Em segundo lugar, vêm os itens relacionados ao entretenimento e vida diária (marcados 17 vezes cada um). A terceira motivação é a de ser professor da LI. Por último ficaram a motivação de viagem ao exterior e a de leitura para atuação profissional.

No décimo e último questionamento, indagamos os professores em formação que outro(s) tipo(s) de contato(s) eles teriam com a língua inglesa, além de nas disciplinas de língua inglesa da licenciatura. Uma ou mais opções poderiam ser marcadas, e se marcadas, pedimos que fosse indicada com que frequência ocorre(m) este(s) contato(s), se todo dia,

frequentemente (três vezes por semana), se de vez em quando (uma vez por semana), ou se raramente.

Gráfico V: Frequência de exposição à língua inglesa



Em primeiro lugar aparece a leitura de textos impressos (vinte e quatro marcações), em segundo lugar, tivemos empatados com 23 (vinte e três) marcações cada um, assistir vídeos e ouvir música. E em último lugar, veio o uso conversacional do inglês, marcado 19 (dezenove) vezes. Quanto à frequência em que esses eventos ocorrem, ouvir músicas foi mais vezes relacionado à frequência “de vez em quando”, assim como assistir vídeos. Conversar em chats usando a LI foi marcado mais vezes como “raramente”, assim como conversar pessoalmente. Por fim, a leitura de textos em LI teve como maior frequência mencionada o item “frequentemente”. Como podemos perceber, o uso oral da LI pelos professores em formação é menos prestigiado que seu uso auditivo ou escrito.

3.4. Constituição do corpus

Os professores em formação, quando assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na atual pesquisa, também foram pedidos a responder um questionário sócio-educacional, que tinha por objetivo traçar um perfil ou vários perfis sócio-educacionais dos professores em formação com base em suas faixas etárias, formações acadêmicas, conhecimento prévio de Fonologia da LI e exposição à LI. Uma parte do *corpus* é constituída pelas respostas aos questionários sócio-educacionais (APÊNDICE C)

respondidos pelos professores em formação dos 11 (onze) polos da UFC/UAB. Os questionários foram primeiramente apresentados ao coordenador de disciplina e aos professores/tutores da disciplina de Fonologia Segmental da LI, que foram previamente inteirados acerca do propósito de aplicação destes questionários.

O *corpus* é constituído das respostas às atividades de portfólio das disciplinas Fonologia Segmental da Língua Inglesa e Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral, mais especificamente das respostas às atividades orais de portfólio das Aulas 2 e 5 da disciplina de Fonologia Segmental, dispostas no ambiente Solar, e das respostas às atividades de portfólio da Aula 5 da disciplina Língua Inglesa V-A. As atividades de portfólio foram categorizadas por polo (nove no total), participantes (29, vinte e nove no total), divididos da seguinte forma:

- 02 (duas) gravações da Aula 2, na qual os sons vocálicos são introduzidos e praticados;
- 02 (duas) gravações da Aula 5, última unidade da disciplina, na qual todos os sons da língua inglesa são praticados.
- 01 (uma) gravação da atividade do portfólio 2 da Aula 5 da disciplina de Língua Inglesa V – A, que se tratava da gravação de uma entrevista entre os professores em formação com perguntas que abrangiam assuntos como uso de computadores, recursos da *internet* e aprendizagem mediada por computador.

No total, obtivemos 145 (cento e quarenta e cinco) atividades gravadas.

De acordo com a integralização curricular disponibilizada no site da UFC Virtual¹⁵, as disciplinas de LI que davam sequência ao curso de graduação no 5º semestre e que contemplavam os professores em formação que realizaram a disciplina de Fonologia Segmental no 4º semestre eram: Língua Inglesa V – A (Compreensão e Produção Oral), Língua Inglesa V - B (Compreensão e Produção Escrita) e Literatura Inglesa I. Destas, a disciplina que melhor se adequou ao nosso último objetivo foi a Língua Inglesa V – A (Compreensão e Produção Oral).

Os objetivos da disciplina de Língua Inglesa V-A são: desenvolver a habilidade de se comunicar utilizando estruturas e vocabulário relacionados aos temas estudados; usar o idioma como instrumento de comunicação na interação social; promover um ambiente de uso da língua que permita a interação e o desenvolvimento das habilidades do ouvir, falar, na

¹⁵ <http://www.virtual.ufc.br/portal/cursos.aspx> Acessado em 10/12/2010.

língua inglesa; e o estudo de campos semânticos e estruturas gramaticais visando à melhoria da acurácia no uso da fala.

3.5. Instrumentos

A fim de melhor conhecermos o perfil dos participantes da pesquisa, aplicamos um questionário sócio-educacional. O questionário Sócio-educacional (APÊNDICE C) é constituído de 10 (dez) perguntas para as quais estão previstas respostas objetivas (questões de múltipla escolha em que uma ou mais alternativas de resposta são aceitas) e/ou respostas curtas (questões de Sim/Não que em caso de resposta afirmativa, o respondente precisa agregar algum esclarecimento à resposta). As perguntas do questionário visaram traçar o perfil sócio-educacional dos participantes de acordo com: faixa etária, escolarização, familiarização com o assunto Fonologia Segmental da LI e exposição à LI (ver Apêndice C).

Como instrumento de coleta para obtenção e avaliação dos dados, foram utilizados:

a) *Checklist*¹⁶ de avaliação de produção oral (APÊNDICES D, E, F): esse instrumento auxiliou os avaliadores da produção oral dos participantes a apontar, nas gravações de atividades orais dos professores em formação, que sons vocálicos foram ou não produzidos de acordo com o padrão americano da LI. Para cada som vocálico produzido pelos participantes, os avaliadores indicaram se a produção oral destes foi mais aproximada do padrão Norte-Americano, o mesmo que é ensinado na disciplina de Fonologia Segmental, ou se mais aproximada do PB (Português Brasileiro).

b) Questionário de sondagem da produção oral: o referido questionário foi aplicado durante a disciplina de Língua Inglesa V-A, após os professores em formação terem realizado a atividade de portfólio 2 da Aula 5, uma entrevista com um colega de turma. O objetivo desse instrumento, através de perguntas objetivas, era saber que aspectos da língua os alunos buscaram corrigir para a realização da atividade, tanto na perspectiva de entrevistador como de respondente.

A coleta de dados e a aplicação dos instrumentos mencionados somente foram realizados após aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, sob o parecer 091/11 emitido no dia 19 de maio de 2011.

¹⁶ O termo *checklist* é usado para designar um instrumento de avaliação no qual se listam critérios e/ou parâmetros a serem analisados.

3.6. Análise dos dados

Após o *corpus* ter sido constituído com base nos dados coletados e categorizados como mencionado anteriormente (questionários; atividades de portfólio da disciplina de Fonologia Segmental da LI, e atividades orais de portfólio da disciplina que segue a grade curricular, a disciplina de Língua Inglesa V – A: Compreensão e Produção Oral), demos início à análise de dados considerando, inicialmente, a análise dos resultados da tabulação dos questionários aplicados, objetivando traçar um perfil sócio-educacional do professor em formação.

Apesar de não constituir um dos nossos objetivos de pesquisa, acreditamos que estes aspectos tenham algum tipo de influência no desempenho dos participantes ao realizarem as atividades orais que são o *corpus* desta pesquisa. Os resultados obtidos com a aplicação do Questionário Sócio-econômico foram apresentados na sessão anterior sobre a caracterização dos participantes da pesquisa.

Em se tratando das gravações das atividades orais de portfólio, cada participante teve a primeira parte de suas produções orais (aquelas que se referem à realização da primeira etapa da *Task*) avaliadas, mantendo sempre o foco da avaliação na produção dos sons vocálicos da LI.

O *checklist* de avaliação oral (APÊNDICES D, E, F), apontou a produção de cada som vocálico produzido por cada participante como + *STANDARD* (*More Standard*), ou seja, mais aproximado da pronúncia padrão da LI ou como – *STANDARD* (*Less Standard*), ou seja, menos aproximado da pronúncia padrão da LI).

Como explicamos anteriormente, o foco de análise foi dado às palavras em destaque nas frases da atividade, visto que os professores em formação foram instruídos a também focar sua atenção e procurar um melhor desempenho na produção das palavras indicadas em caixa alta (ver APÊNDICE E), por serem elas representativas do conteúdo abordado durante as aulas.

Neste momento, as produções orais destas palavras também foram transcritas e os desvios de pronúncia destas, quando houve, foram enumerados de maneira que pudéssemos identificar os problemas de produção dos sons vocálicos da LI mais recorrentes apresentados pelos professores de inglês em formação. Foram enumerados os desvios de pronúncia conforme relação (APÊNDICE D) que foi apresentado junto ao *checklist*. Os desvios de pronúncia apontados foram anteriormente relatados por outros estudos que relacionaram os problemas de pronúncia mais comuns dentre os aprendizes brasileiros da LI (PRATOR & ROBINETT, 1985; KELLY, 2000; GODOY, GONTOW & MARCELINO, 2006).

Em nosso segundo momento de análise das gravações, realizamos uma nova avaliação, desta vez das gravações das segundas etapas das atividades de portfólio da disciplina de Fonologia Segmental, atividades que trouxeram as mesmas frases da primeira etapa, gravadas pelos professores em formação depois que estes escutaram a gravação feita por um nativo e foram pedidos a comparar suas pronúncias com a nativa, e a regravar a leitura das frases realizando correções caso considerassem necessário, de maneira a aproximar suas pronúncias com a nativa. Nessa segunda avaliação, contabilizamos se os desvios de pronúncia apontados na primeira avaliação persistiram na segunda, de forma que pudéssemos investigar se os professores em formação percebiam seus problemas na produção dos sons vocálicos da LI, pois eles somente corrigiriam seus erros quando percebessem que os fizeram.

Os participantes realizaram 04 (quatro) atividades de portfólio como a mencionada, durante a disciplina que tem duração de cerca de 50 (cinquenta) dias. Quando todas as atividades orais dos portfólios das Aulas 2 e 5 foram analisadas, conforme procedimento descrito acima, os dados passaram por tratamento estatístico de percentualização, de maneira a averiguar os totais de desvios de pronúncia da primeira etapa de cada atividade que foram percebidos e corrigidos na segunda etapa. Além disso, foi realizada a comparação entre os problemas na pronúncia dos sons vocálicos identificados e corrigidos na Aula 2 e os problemas na pronúncia dos sons vocálicos identificados e corrigidos na Aula 5 a fim de analisar se, à medida que os professores em formação adquiriram maior conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI, passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos.

Convém destacarmos que as produções orais dos participantes da pesquisa foram analisadas por três avaliadores independentes; ou seja, utilizando o mesmo instrumento (APÊNDICES D, E, F) de tabulação, cada avaliador escutou cada uma das gravações e atribuiu à pronúncia de cada palavra destacada na atividade (em caixa alta na frase) o conceito de + *Standard* ou –*Standard*. Os resultados dos avaliadores foram comparados e quando um dos três avaliadores apresentou divergência, consideramos a avaliação dos outros dois. O grupo dos três avaliadores foi constituído por:

- 1 (um) falante nativo da língua inglesa, doutor, professor aposentado de uma instituição de ensino superior dos Estados Unidos, com experiência no ensino de inglês como segunda língua e em formação de professores de inglês como segunda língua;

- 1 (um) falante de inglês como língua estrangeira, doutor, professor de uma instituição de ensino superior no Brasil, com experiência no ensino de inglês como língua estrangeira e em formação de professores de inglês como língua estrangeira;

- 1 (um) falante de inglês como língua estrangeira, mestranda, professora de inglês como língua estrangeira (esta pesquisadora).

Finalmente, a fim de analisar se o conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI auxiliaria esses professores em formação a monitorar sua pronúncia tanto em atividades controladas (cujo foco está na produção dos sons) como em atividades mais espontâneas (cujo foco está na produção de mensagem, principalmente após decorrido certo tempo da instrução explícita em Fonologia), as atividades orais de portfólio da Aula 5 da disciplina que segue a Fonologia Segmental da LI, a Língua Inglesa V – A, foram transcritas e analisadas com foco na produção dos sons vocálicos, de maneira que fossem tabelados os desvios de pronúncia apresentados nestas atividades e desta forma fosse averiguado se o trabalho de automonitoramento desenvolvido na disciplina de Fonologia Segmental continuava sendo aplicado pelos professores em formação mesmo após o término da disciplina. A avaliação da pronúncia das palavras nesta etapa da pesquisa foi feita apenas por esta pesquisadora.

Este procedimento poderá nos indicar se o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI, adquirido na disciplina de Fonologia Segmental, influi na produção oral dos professores em formação de forma durável, fazendo-os mais conscientes da necessidade de automonitoramento de suas pronúncias, de maneira que os preceitos adquiridos durante a disciplina fossem colocados em prática no decorrer de sua formação acadêmica. O automonitoramento da pronúncia pode resultar em uma produção mais acurada, ou seja, mais precisa, e, portanto, pode fazer destes professores em formação melhores modelos de pronúncia quando do exercício do magistério como professores de LI.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Ao investigarmos se, e de que maneira, o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influiria no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos de professores de inglês em formação e como este conhecimento lhes possibilitaria a melhor monitorar sua pronúncia, buscamos: identificar os problemas de produção dos sons vocálicos do inglês apresentados pelos participantes da pesquisa; investigar o nível de percepção dos participantes acerca de seus problemas na produção dos sons vocálicos da LI; analisar se os participantes passam a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos à medida que adquirem conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI durante a disciplina Fonologia da Língua Inglesa; e analisar se, e de que forma, a aprendizagem metalinguística do sistema fonológico da LI auxilia esses professores em formação a monitorar sua pronúncia, tanto em atividades controladas durante a disciplina de Fonologia Segmental da Língua (foco na produção dos sons) como em atividades mais livres em disciplinas subsequentes (foco na produção de mensagem), principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea.

Os resultados obtidos durante a fase de coleta de dados serão analisados e apresentados seguindo a ordem em que as disciplinas foram cursadas pelos participantes do estudo – respectivamente, a disciplina de Fonologia Segmental, cursada no quarto semestre do Curso Semipresencial em Letras: Inglês da UFC-UAB, e a disciplina de Língua Inglesa V-A, no sexto semestre do mesmo curso.

Assim, apresentaremos, para cada disciplina em questão, a análise dos fonemas vocálicos presentes nas atividades de portfólio das Aulas, a análise da produção dos fonemas vocálicos pelos participantes tanto na primeira parte da atividade como na segunda, e a comparação entre a produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II.

Na disciplina de Fonologia Segmental, analisaremos a produção oral das vogais na Aula 2, voltada para a identificação, percepção e produção dos sons vocálicos, e posteriormente na Aula 5, cujo conteúdo centrava-se na identificação, percepção e produção dos sons consonantais. A análise das primeiras partes das atividades das Aulas 2 e 5 nos auxiliará a saber quais são os problemas de pronúncia mais recorrentes em relação à produção dos sons vocálicos da LI apresentados pelos professores em formação. Por outro lado, a análise das segundas partes das atividades será de auxílio para sabermos o nível de percepção

por parte dos professores em formação de seus problemas de pronúncia dos sons vocálicos da LI e como eles tentaram corrigir seus desvios. Tendo sido analisados os dados das Aulas 2 e 5, realizaremos uma análise contrastiva da precisão na produção dos fonemas vocálicos entre a Aula 2 e a Aula 5, de maneira a investigar se, à medida que adquiriram conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI, passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos.

Por fim, contrastaremos a produção dos fonemas vocálicos dos participantes na disciplina de Fonologia Segmental e na disciplina de Língua Inglesa V-A, a fim de observarmos se os ganhos de aquisição fonológica e a aprendizagem de habilidades de automonitoramento são também observados após decorrido um certo espaço de tempo e quando o foco deixou de ser a pronúncia em si e passou a ser a produção comunicativa oral. Pretendemos averiguar se, e de que forma, esses professores em formação monitoraram suas pronúncias, tendo decorrido certo tempo após a instrução explícita sobre a pronúncia da LI, tanto em atividades controladas (cujo foco está na produção dos sons) como em atividades mais espontâneas (cujo foco está na produção de mensagem).

4.1 Análise da Produção dos Fonemas Vocálicos na disciplina de Fonologia Segmental da Língua Inglesa

Na disciplina de Fonologia Segmental, ao final de cada aula, cada professor em formação foi requerido a realizar uma atividade dividida em duas partes. Na primeira parte, o aprendiz teria que gravar entre 15 (quinze) e 20 (vinte) frases dando maior foco à produção de palavras destacadas em caixa alta, tendo em vista o conteúdo estudado durante a aula. Na segunda parte da atividade, o aprendiz foi solicitado a: *i*) escutar atentamente as mesmas frases, desta vez gravadas por um nativo da LI, *ii*) comparar sua pronúncia com a do nativo; e finalmente *iii*) regravar as frases realizando a correção de possíveis desvios de produção.

A análise da produção dos fonemas vocálicos pelos professores em formação da Licenciatura em Letras: Inglês da UFC-UAB, participantes desta pesquisa, na disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa será apresentada por aula, na seguinte ordem: *i*) análise dos fonemas vocálicos presentes na atividade da Aula; *ii*) análise da produção dos fonemas vocálicos pelos professores em formação na primeira parte da atividade da Aula; *iii*) análise da produção dos fonemas vocálicos na segunda parte da atividade da Aula; *iv*) comparação entre a produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 2.

4.1.1 Análise dos fonemas vocálicos presentes nas atividades da Aula 2

Na disciplina de Fonologia Segmental, a Aula 2 tem como foco os sons vocálicos. A aula foi dividida em 04 tópicos e uma *Task*, ficando a aula disposta da seguinte forma:

- Tópico 01: Vogais anteriores
- Tópico 02: Vogais posteriores
- Tópico 03: Vogal central (o *schwa*)
- Tópico 04: Os ditongos
- *Task* (atividade de portfólio)

A abordagem dos sons vocálicos é realizada primeiramente com a apresentação dos fonemas vocálicos em um quadro como o que segue:

Quadro IV: Sons vocálicos da LI como dispostos na disciplina de Fonologia Segmental da LI

| Sons Vocálicos da LI | | |
|----------------------|---------|-------------|
| Anteriores | Central | Posteriores |
| i: | | u: |
| ɪ | | ʊ |
| ei | ə | oʊ |
| ɛ | | ɔ |
| æ | | ɑ |

Cada tópico da aula apresenta informações sobre como cada som é produzido, além de trazer exercícios que auxiliam a compreensão da relação entre som e símbolo fonético. Para tanto, atividades auditivas de reconhecimento e discriminação fonológica (para cada som e para pares mínimos) são encontradas ao longo de todos os tópicos. Ao longo da aula, também podem ser encontrados *links* para materiais externos às atividades da plataforma, no sentido de incentivar o aprendiz a uma maior prática do conteúdo abordado.

Na atividade de portfólio da Aula 2, são abordados os 11 (onze) sons vocálicos da LI, além dos 03 (três) ditongos. Segue abaixo um quadro em que estão listados os sons abordados

durante a aula, seguidos da frequência em que apareceram na atividade e as palavras¹⁷ em que estavam inseridos.

Quadro V: Sons vocálicos da LI abordados na Aula 2 da disciplina de Fonologia Segmental da LI

| Sons | | Frequência | Palavras |
|------|----|------------|--------------------------------|
| 1 | i: | 01 | <i>seat</i> |
| 2 | ɪ | 02 | <i>sit, big</i> |
| 3 | ɛ | 01 | <i>wet</i> |
| 4 | æ | 02 | <i>hat, mad</i> |
| 5 | u: | 01 | <i>Luke</i> |
| 6 | ʊ | 02 | <i>cook, look</i> |
| 7 | ʌ | 04 | <i>hut, dug, gun, bug</i> |
| 8 | a | 03 | <i>Don, cot, hot</i> |
| 9 | ɔ | 04 | <i>caught, dawn, dog, gone</i> |
| 10 | ei | 03 | <i>wait, hate, maid</i> |
| 11 | ai | 03 | <i>cried, try, pint</i> |
| 12 | aw | 01 | <i>crowd</i> |
| 13 | ɔy | 02 | <i>troy, point</i> |
| 14 | ow | 01 | <i>coke</i> |

Os sons vocálicos foram abordados em pares mínimos dentro de frases (F), em que o significado das frases somente pode ser compreendido se o aprendiz obtiver êxito ao diferenciar os sons vocálicos dentro das palavras. Os fonemas vocálicos da atividade foram distribuídos nas 15 (quinze) frases (F₁...F₁₅) da seguinte forma:

Quadro VI: Distribuição dos sons vocálicos da LI na atividade de portfólio da Aula 2 da disciplina de Fonologia Segmental da LI

| F ₁ | | F ₂ | | F ₃ | | F ₄ | | F ₅ | | F ₆ | | F ₇ | | F ₈ | |
|----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| ɪ | i: | eɪ | ɛ | eɪ | æ | æ | eɪ | ʊ | u: | ʊ | ou | ɔ: | a: | a: | ɔ: |
| F ₉ | | F ₁₀ | | F ₁₁ | | F ₁₂ | | F ₁₃ | | F ₁₄ | | F ₁₅ | | | |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| ʌ | a: | ʌ | ɔ: | ʌ | ɔ: | ʌ | ɪ | aɪ | aʊ | aɪ | ɔɪ | ɔɪ | aɪ | | |

¹⁷ Para ver as palavras inseridas nas frases tal qual como foram colocadas na atividade de portfólio da Aula 2, ver APÊNDICE E.

No próximo tópico, apresentaremos a análise da produção oral dos sons vocálicos da LI pelos professores em formação da UFC-UAB ao realizarem a Parte I da atividade de portfólio da Aula 2.

4.1.2 Aula 2: Análise da Produção dos fonemas vocálicos (Parte I)

A análise da produção dos sons vocálicos pelos 29 (vinte e nove) professores em formação nas atividades da Aula 2, Parte I, gerou os dados apresentados na seguinte tabela, na qual podemos visualizar: cada som separadamente, o total de ocorrências do som na atividade (n), o número de acertos (em número bruto e em número percentual) e o número de desvios (em número bruto e em número percentual) registrados.

Tabela I: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na Parte I da Aula 2

| Aula 2 – Parte I | | | | | | |
|------------------|----|-----|---------|--------|---------|--------|
| Sons | | n | Acertos | | Desvios | |
| 1 | i: | 29 | 24 | 82,76% | 5 | 17,24% |
| 2 | ɪ | 58 | 46 | 79,31% | 12 | 20,69% |
| 3 | ɛ | 29 | 27 | 93,10% | 2 | 6,89% |
| 4 | æ | 58 | 30 | 51,72% | 28 | 48,27% |
| 5 | u: | 29 | 23 | 79,31% | 6 | 20,69% |
| 6 | ʊ | 58 | 25 | 43,10% | 33 | 56,89% |
| 7 | ʌ | 116 | 90 | 77,59% | 26 | 22,41% |
| 8 | a | 87 | 56 | 64,37% | 31 | 35,63% |
| 9 | ɔ | 116 | 91 | 78,45% | 25 | 21,55% |
| 10 | ei | 87 | 82 | 94,25% | 5 | 5,75% |
| 11 | ai | 87 | 75 | 86,21% | 12 | 13,79% |
| 12 | aw | 29 | 16 | 55,17% | 13 | 44,83% |
| 13 | ɔi | 58 | 55 | 94,83% | 3 | 5,17% |
| 14 | ow | 29 | 24 | 82,76% | 5 | 17,24% |

Como mostrado na tabela acima, o nível de acurácia da produção dos fonemas vocálicos na Parte I da Aula 2 pode ser considerada, de modo geral, alta, uma vez que dos 14 (catorze) sons presentes na atividade, o nível de acerto em 10 (dez) dos sons foi acima de 70% (setenta por cento) – respectivamente, /i:/, /ɪ/, /ɛ/, /u:/, /ʌ/, /ɔ/, /ei/, /ow/, e os ditongos /ai/ e /ɔi/. Apenas os fonemas /æ/, /ʊ/, /a/ e o ditongo /aw/ obtiveram percentual de acerto abaixo de 70% (setenta por cento), porém acima de 30% (trinta por cento),

respectivamente /æ/, com 51,73% (cinquenta e um vírgula setenta e três por cento) de acerto; /ʊ/, com 43,1% (quarenta e três vírgula um por cento) de acerto; /a/, com 64,37% (sessenta e quatro vírgula trinta e sete por cento); e o ditongo /aw/, com 55,17% (cinquenta e cinco vírgula dezessete por cento). Os fonemas /æ/, /a/ e o ditongo /aw/ também obtiveram os maiores números de desvios, respectivamente 28 (vinte e oito), 31 (trinta e um) e 13 (treze), apesar de esses números não terem ultrapassado os números de acertos, respectivamente 30 (trinta), 56 (cinquenta e seis) e 16 (dezesseis), sendo o fonema /ʊ/ a única exceção, com percentual de erro (56,9%) maior que de acerto (43,1%).

A razão mais evidente para maiores desvios na produção dos fonemas /æ/ e /ʊ/ está no fato de esses fonemas não fazerem parte do alfabeto fonológico do português brasileiro e, como explica Flege (1995), a percepção inadequada destes sons pode ter levado a uma produção também inadequada destes, atestando a quarta hipótese do modelo de aprendizagem da fala, em que se diz que há uma significativa redução da probabilidade de percepção das diferenças fonéticas entre os sons das primeira e segunda línguas por parte do falante estrangeiro. Tendo em vista o modelo de assimilação perceptual de Best (1995), o que ocorreu foi a assimilação do som estrangeiro a uma categoria nativa, ou seja, o som da segunda língua foi trazido para as proximidades da categoria segmental de um som (ou grupo) nativo, enquadrando-se num nível inferior de discriminação fonológica por parte do aprendiz.

Já a provável explicação para os maiores desvios na produção do fonema /a/ e do ditongo /aw/ pode ser encontrada na análise do contexto das palavras em que estão inseridos, que pode ter propiciado uma confusão grafo-fonêmica para o aprendiz. O fonema /a/ está inserido nas palavras *Don*, *cot* e *hot*, e o ditongo /aw/ está inserido na palavra *crowd*. Nas quatro palavras, percebemos a presença da letra “o” como núcleo vocálico dos vocábulos. No português brasileiro, que é uma língua transparente, ou seja, em que a relação entre o que se escreve e o que lê é bastante correspondente, palavras com a letra “o” geralmente são pronunciadas como /ɔ/ (por exemplo, “corda” ou “voto”) ou como /o/ (por exemplo, “morno” ou “avô”) ou como no ditongo “ou” (por exemplo, “louro” ou “duradouro”). A transferência de tais padrões grafo-fonêmicos do português brasileiro para a LI foram percebidos nos desvios cometidos pelos professores em formação na produção dos fonemas vocálicos relacionados à letra “o” das palavras mencionadas, causando assim, um número maior de desvios para seus correspondentes fonemas.

4.1.3 Aula 2: Análise da Produção dos fonemas vocálicos (Parte II)

A análise dos fonemas vocálicos produzidos na Parte II da Aula 2, após os alunos terem recebido a gravação das frases por um falante nativo e terem sido solicitados a escutar a gravação, compararem a pronúncia dos fonemas vocálicos do nativo com as suas e regravarem, se necessário, suas produções está apresentada na Tabela XX abaixo.

Tabela II: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na Parte II da Aula 2

| Aula 2 - Parte 2 | | | | | |
|------------------|---------|----|---------|----|--------|
| Sons | Acertos | | Desvios | | |
| 1 | i: | 28 | 96,55% | 1 | 3,45% |
| 2 | ɪ | 49 | 84,48% | 9 | 15,52% |
| 3 | ɛ | 29 | 100% | 0 | 0% |
| 4 | æ | 37 | 63,79% | 21 | 36,21% |
| 5 | u: | 25 | 86,21% | 4 | 13,79% |
| 6 | ʊ | 31 | 53,45% | 27 | 46,55% |
| 7 | ʌ | 93 | 80,17% | 23 | 19,83% |
| 8 | a | 72 | 82,76% | 15 | 17,24% |
| 9 | ɔ | 95 | 81,90% | 21 | 18,10% |
| 10 | ei | 85 | 97,70% | 2 | 2,30% |
| 11 | ai | 80 | 91,95% | 7 | 8,04% |
| 12 | aw | 19 | 65,52% | 10 | 34,48% |
| 13 | ɔi | 56 | 96,55% | 2 | 3,45% |
| 14 | ow | 23 | 79,31% | 6 | 20,69% |

Como mostrado na tabela acima, o nível de acurácia da produção dos fonemas vocálicos na Parte II da Aula 2 pode ser também considerada, de modo geral, alta, uma vez que, dos 14 (catorze) sons presentes na atividade, os alunos produziram 11 fonemas corretamente, com um percentual de acerto maior que 70% (setenta por cento) – fonemas /i:/, /ɪ/, /ɛ/, /u:/, /ʌ/, /a/, /ɔ/, /ei/, /ow/, e os ditongos /ai/ e /ɔi/. Pode ser percebido que o fonema /ɛ/ obteve 100% (cem por cento) de acerto. Apenas os fonemas /æ/, /ʊ/, e o ditongo /aw/ obtiveram percentual de acerto abaixo de 70% (setenta por cento), porém acima de 30% (trinta por cento); respectivamente /æ/, com 63,79% (sessenta e três vírgula setenta e nove por cento) de acerto; /ʊ/, com 53,45% (cinquenta e três vírgula quarenta e cinco por cento) de acerto; e o ditongo /aw/, com 65,52% (sessenta e cinco

vírgula cinquenta e dois por cento). Os fonemas /æ/, /ʊ/ e o ditongo /aw/ também obtiveram os maiores números de desvios, respectivamente 21 (vinte e um), 27 (vinte e sete) e 10 (dez), apesar de esses números não terem ultrapassado os números de acertos, respectivamente 37 (trinta e sete), 31 (trinta e um) e 19 (dezenove). Na parte II da Aula 2, não houve casos de sons com maior número de erros do que de acertos.

A explicação para o menor número de acertos desses sons podem ser as mesmas apresentadas para o menor percentual de acertos dos mesmos sons na Parte I (cf. p. 59). Os fonemas /æ/ e /ʊ/ são sons que não fazem parte do quadro de fonemas do português brasileiro e foram impropriamente substituídos por sons que, na percepção de um aprendiz brasileiro, se equiparam aos sons da língua estrangeira. O ditongo /aw/, por sua vez, representado pela palavra *crowd* foi substituído pelo ditongo do português brasileiro /ow/. Novamente percebemos a influência da grafia na pronúncia, mostrando a interferência negativa da escrita na pronúncia de falantes brasileiros.

4.1.4 Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 2

Após analisarmos a produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II, e com o objetivo de o nível de percepção por parte dos professores em formação do curso supracitado de seus problemas de pronúncia dos sons vocálicos da LI, fizemos uma comparação do nível de correção e do nível de desvios entre as produções nessas duas partes. Os resultados são mostrados na Tabela XX abaixo.

Tabela III: Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II

| Aula 2 - Desvios (Parte 1 x Parte 2) | | | | | | |
|--------------------------------------|----|---------|--------|---------|--------|-----------------------------------|
| Sons | | Parte 1 | | Parte 2 | | Nível de correção dos desvios (%) |
| 1 | i: | 5 | 17,24% | 1 | 3,45% | 80 |
| 2 | ɪ | 12 | 20,69% | 9 | 15,52% | 25 |
| 3 | ɛ | 2 | 6,90% | 0 | 0 | 100 |
| 4 | æ | 28 | 48,28% | 21 | 36,21% | 25 |
| 5 | u: | 6 | 20,69% | 4 | 13,79% | 33,33 |
| 6 | ʊ | 33 | 56,90% | 27 | 46,55% | 18,18 |
| 7 | ʌ | 26 | 22,41% | 23 | 19,83% | 11,54 |

| | | | | | | |
|----|----|----|--------|----|--------|-------|
| 8 | a | 31 | 35,63% | 15 | 17,24% | 51,61 |
| 9 | ɔ | 25 | 21,55% | 21 | 18,10% | 16 |
| 10 | ei | 5 | 5,75% | 2 | 2,30% | 60 |
| 11 | ai | 12 | 13,79% | 7 | 8,04% | 41,67 |
| 12 | aw | 13 | 44,83% | 10 | 34,48% | 23,08 |
| 13 | ɔi | 3 | 5,17% | 2 | 3,45% | 33,33 |
| 14 | ow | 5 | 17,24% | 6 | 20,69% | -20 |

Ao contrastarem-se os números de desvios na produção dos sons vocálicos na primeira parte da atividade e na segunda, percebe-se que a maioria dos desvios na produção dos sons na Parte I foram corrigidos na Parte II, sendo os desvios na produção do fonema /ɛ/ corrigidos em 100% (cem por cento). Outro som, cujos desvios obtiveram alto nível de correção, foi o fonema /i:/, que teve seu número de desvios reduzidos de 05 (cinco), na primeira parte da atividade, para 01(uma), na segunda parte da atividade, obtendo 80% (oitenta por cento) de nível de correção.

A correção nos desvios dos fonemas /ei/, /a/, /ai/, /u/ e /ɔi/ ficou entre 30% (trinta por cento) e 70% (setenta por cento). Os desvios na produção do fonema /ei/ foram corrigidos em 60% (sessenta por cento) das vezes; os do fonema /a/ em 51,61% (cinquenta e um vírgula sessenta e um por cento); os do fonema /ai/ em 41,67% (quarenta e um vírgula sessenta e sete por cento); e os dos fonemas /u/ e /ɔi/ em 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento).

Já os desvios dos fonemas /æ/, /aw/, /ʊ/, /ɔ/ e /ʌ/ foram corrigidos em menos de 30% (trinta por cento) das vezes: /æ/ em 25% (vinte e cinco por cento) dos casos; /aw/ em 23,08% (vinte e três vírgula oito por cento); /ʊ/ em 18,18% (dezoito vírgula dezoito); /ɔ/ em 16% (dezesseis por cento); e /ʌ/ em 11,54% (onze vírgula cinquenta e quatro por cento). Levando em consideração que os professores em formação i) tiveram instrução explícita sobre os sons vocálicos da língua inglesa, ii) realizaram a gravação da primeira parte da atividade, iii) foram pedidos a escutar um nativo da língua reproduzindo as mesmas frases gravadas por eles, iv) e regravaram as frases para que possíveis correções pudessem ser realizadas, podemos sugerir que os baixos números no nível de correção dos sons mencionados acima se devam ao fato de os professores em formação não terem percebido seus desvios de pronúncia, e conseqüentemente, não os terem corrigidos.

Schmidt (1990) estabeleceu a premissa de que o aprendiz somente adquire aqueles aspectos linguísticos da LE que são efetivamente por ele notados, e que, apesar da exposição explícita aos aspectos linguísticos da língua-alvo, não se pode afirmar que tal *input* venha a ser internalizado pelo aprendiz e, posteriormente, usado por ele de modo espontâneo. Assim, mesmo após a instrução explícita e após terem realizado a atividade da qual se esperava que os professores em formação realizassem autocorreção de suas pronúncias, verificamos que alguns sons mereceriam uma maior intervenção pedagógica por parte do tutor responsável para que se tornassem salientes e a atenção dos professores em formação pudesse voltar-se para tais sons, de maneira que o automonitoramento fosse realizado.

Voltando aos dados na tabela, é interessante observar que os desvios na produção do fonema /ow/ aumentaram entre a Parte I e a Parte II da atividade, ocasionando um número negativo no nível de correção desse som. O número de desvios desse som na segunda parte da atividade teve uma ocorrência a mais que na primeira parte da atividade. O que ocorreu aqui foi o que denominamos de regressão, ou seja, o som foi produzido corretamente na primeira parte da atividade, mas ao ser regravado na segunda parte da atividade, foi corrigido e substituído impropriamente por outro som que não o aproximado ao som da LI.

Como não nos foi possível entrevistar cada participante após a realização das atividades, ou trabalhar com protocolos verbais que pudessem nos ajudar a compreender as escolhas dos participantes para pronunciar um som de uma maneira ou de outra, somente nos é possível realizar conjecturas sobre o acontecimento de tais regressões. Uma das explicações está na percepção do aprendiz. Ao realizar a primeira parte da atividade, o participante poderia fazer uso de quaisquer materiais didáticos antes de realizar a gravação da atividade, e assim, o teria feito da maneira mais aproximada à padrão. Na segunda parte da atividade, o participante foi pedido a escutar a gravação do nativo e a corrigir possíveis desvios de produção tendo como base a voz nativa. Ao tentar aproximar sua pronúncia à nativa, o participante pode ter realizado uma ‘super correção’ (*overcorrection*) (KRASHEN, 1982), ou seja, uma correção de algo já aproximado ao padrão, por achar que sua pronúncia não estaria aproximada à pronúncia nativa. Além disso, o participante pode ter se obrigado a corrigir algo na segunda gravação, para que essa se diferenciasse da gravação anterior em algum aspecto. Finalmente, o professor em formação pode ser se desleixado, ou seja, ter feito a segunda gravação de qualquer maneira, no intuito de simplesmente entregar a atividade no prazo estabelecido pela plataforma, e pode nem ter escutado com atenção a gravação nativa, explicando assim, os desvios na segunda parte da atividade.

Os desvios realizados pelos 29 (vinte e nove) participantes da pesquisa nas Partes I e II da atividade da Aula 2 foram contabilizados de maneira a expressarem números brutos: as correções efetivas (desvios cometidos na primeira parte da atividade que foram corrigidos na segunda parte); as não-correções (desvios cometidos na primeira parte da atividade e repetidos na segunda parte); as correções não efetivas (desvios feitos na primeira parte da atividade e que foram modificados na segunda parte, mas não constituíram um som aproximado ao da LI); e as regressões (sons pronunciados de maneira aproximada ao som estrangeiro na primeira parte da atividade, mas desviados na segunda parte). Os resultados estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela IV: Nível de correção na produção dos sons entre Parte I e a Parte II

| Aula 2 - Parte I e Parte II | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|---------------|------------------------|------------|----|
| Sons | Correções efetivas | Não-correções | Correções não efetivas | Regressões | |
| 1 | i: | 4 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | ɪ | 5 | 7 | 0 | 2 |
| 3 | ɛ | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | æ | 9 | 14 | 5 | 2 |
| 5 | u: | 4 | 2 | 1 | 2 |
| 6 | ʊ | 9 | 22 | 2 | 3 |
| 7 | ʌ | 15 | 8 | 3 | 12 |
| 8 | a | 19 | 10 | 2 | 3 |
| 9 | ɔ | 11 | 11 | 3 | 7 |
| 10 | ei | 4 | 0 | 0 | 2 |
| 11 | ai | 6 | 5 | 1 | 1 |
| 12 | aw | 6 | 6 | 1 | 3 |
| 13 | ɔi | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 14 | ow | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Totais: | 97 | 89 | 19 | 41 | |

Na tabela acima, podemos perceber que o som com maior número de correções efetivas foi o /a/, com 19 (dezenove) correções da primeira parte da atividade para a segunda, seguido do fonema /ʌ/, com 15 (quinze) correções, e do /ɔ/, com 11 (onze) correções. Em se tratando dos sons que não foram corrigidos da primeira parte da atividade para a segunda, o fonema /ʊ/ teve o maior número de ocorrências, 22 (vinte e duas) no total, seguido do som /æ/, com 14 (catorze), e o fonema /ɔ/ com 11 (onze). Na coluna das correções não efetivas, o som /æ/ teve 5 (cinco) ocorrências. Quanto às regressões, o fonema

que teve maior número de ocorrências isoladamente foi o som /Λ/, com 12 (doze) ocorrências, seguido do som /ɔ/ com 07 (sete). Acreditamos que as correções efetivas indicam a percepção do desvio de pronúncia por parte do professor em formação, que mostrou-se assim capaz de perceber e produzir o som de maneira mais aproximada à do nativo na segunda gravação. Por outro lado, as não-correções sugerem que o aprendiz não percebeu e, conseqüentemente, não corrigiu seu desvio de pronúncia (FLEGE, 1995; BEST, 1995; ZIMMER, 2006). As correções não efetivas, por sua vez, sugerem que o aprendiz percebeu seu desvio de pronúncia, contudo, ao tentar corrigi-lo, não o fez eficazmente. As regressões nos levam a crer que o aprendiz, ao comparar sua pronúncia à pronúncia nativa, não acreditou que sua pronúncia estivesse aproximada à pronúncia nativa e tentou corrigir, porém afastando-se da fala nativa.

No intuito de identificamos os problemas mais recorrentes na pronúncia dos sons vocálicos resumimos, na tabela a seguir, os desvios de pronúncia apresentados pelos professores em formação durante a realização das partes I e II da atividade da Aula 2. A Tabela V apresenta seguindo a ordem das colunas, os sons separadamente, sua frequência, as palavras em que estavam inseridos, os sons pelos quais foram substituídos (em parênteses o número de ocorrências) e o total final de desvios.

Tabela V: Problemas mais recorrentes na pronúncia dos sons vocálicos

| Sons | Frequência | Palavras | Substituições impróprias | Total: | |
|------|------------|----------|--------------------------------|--|----|
| 1 | i: | 1 | <i>seat</i> | /ɪ/ (3), /ɛ/ (2), /ei/ (1) | 6 |
| 2 | ɪ | 2 | <i>sit, big</i> | /i/ (14), /ɛ/ (4), /ai/ (1) | 19 |
| 3 | ɛ | 1 | <i>wet</i> | /ei/ (1), /i/ (1) | 2 |
| 4 | æ | 2 | <i>hat, mad</i> | /ɛ/ (39), /ei/ (6), /ɪ/ (2), /Λ/ (1) | 48 |
| 5 | u: | 1 | <i>Luke</i> | /ʊ/ (6), /o/ (3), /Λ/ (1) | 10 |
| 6 | ʊ | 2 | <i>cook, look</i> | /u/ (39), /ow/ (10), /ɔ/ (3), /o/ (6) | 58 |
| 7 | Λ | 4 | <i>hut, dug, gun, bug</i> | /ɔ/ (22), /ɪ/ (20), /ɛ/ (5), /ai/ (1), /ã/ (2) | 50 |
| 8 | a | 3 | <i>Don, cot, hot</i> | /ɔ/ (16), /o/ (10), /ɛ/ (10), /Λ/ (5), /ɪ/ (2), /u/ (1), /ã/ (1) | 45 |
| 9 | ɔ | 4 | <i>caught, dawn, dog, gone</i> | /ow/ (13), /aw/ (13), /Λ/ (10), /a/ (4), /ɔi/ (1), /ɔw/ (1), /ɛ/ (1) | 43 |
| 10 | ei | 3 | <i>wait, hate, maid</i> | /ɛ/ (3), /ai/ (2), /ɪ/ (1), /ɛi/ (1) | 7 |
| 11 | ai | 3 | <i>cried, try, pint</i> | /ɪ/ (8), /ãi/ (4), /ei/ (3), /ɛ/ (2), /aw/ (1) | 18 |
| 12 | aw | 1 | <i>crowd</i> | /ow/ (21), /ɛw/ (1), /ãw/ (1) | 23 |
| 13 | ɔy | 2 | <i>troy, point</i> | /ei/ (4), /ai/ (1) | 5 |
| 14 | ow | 1 | <i>coke</i> | /o/ (7), /u/ (2) | 9 |

De acordo com Godoy; Gontow; Marcelino (2006) e Zimmer; Silveira; Alves (2009), algumas dessas substituições eram esperadas, em virtude da interferência grafo-fonêmica, como a substituição de /ɪ/ por /i/, com catorze ocorrências, a de /æ/ por /ɛ/, com 39 (trinta e nove) ocorrências; a de /ʊ/ por /u/ que ocorreu 39 (trinta e nove) vezes; a de /a/ por /ɔ/ (dezesesseis vezes) ou por /o/ (dez vezes); a de /aw/ por /ow/ com 21 (vinte e uma) ocorrências, na palavra *crowd*. Contudo, uma substituição não esperada foi a do fonema /ʌ/ por /ɔ/ com 22 (vinte e duas) ocorrências ou por /ɪ/ com 20 (vinte) casos. Hipotetizamos que essas substituições não esperadas possam se dever ao fato de que alguns nativos da LI pronunciam /ʌ/ de maneira mais aberta, de maneira a aproximá-lo do fonema /a/, o que poderia ter levado os professores em formação a perceber na verdade o fonema /ɔ/. Por outro lado, a pronúncia /ʌ/ mais fechada, aproximaria esse som da vogal átona /ɪ/.

4.1.5 Análise dos fonemas vocálicos presentes nas atividades da Aula 5

Na Aula 5, o conteúdo centrou-se nos encontros consonantais da LI. Assim como a Aula 2, a Aula 5 apresenta 04 (tópicos) e uma *Task*. Segue abaixo a disposição da Aula 5.

- Tópico 01: Encontros consonantais em início de palavras
- Tópico 02: Encontros consonantais em final de palavras (Parte 1)
- Tópico 03: Encontros consonantais em final de palavras (Parte 2)
- Tópico 04: Processos Fonológicos - Assimilação
- *Task* (atividade de portfólio)

Apesar de os sons vocálicos não serem o foco da presente aula, eles estão inseridos nas palavras da atividade final. Segue abaixo um quadro em que estão listados os sons abordados na atividade de *Task*, seguidos da frequência em que apareceram e as palavras em que estavam inseridos.

Quadro VII: Sons vocálicos da LI abordados na Atividade de Task da Aula 5 da disciplina de Fonologia Segmental da LI

| Sons | Frequência | Palavras |
|---------|------------|--|
| 1 i: | 1 | <i>sweet</i> |
| 2 ɪ | 4 | <i>slim, drink, shrink, switches</i> |
| 3 ɛ | 4 | <i>plenty, bread, stairs, stared</i> |
| 4 æ | 6 | <i>crab, blanket, catches, faxes, glanced,</i> |

| | | | |
|----|----|---|---|
| | | | <i>imagined</i> |
| 5 | u: | 2 | <i>glue, flew</i> |
| 6 | ʊ | 0 | - |
| 7 | ʌ | 2 | <i>glove, buses</i> |
| 8 | a | 1 | <i>star</i> |
| 9 | ɔ | 7 | <i>small, score, sport, frog, walked, watch, paused</i> |
| 10 | ei | 4 | <i>train, plein, skate, vases</i> |
| 11 | ai | 1 | <i>smiled</i> |
| 12 | aw | 1 | <i>proud</i> |
| 13 | ɔy | 0 | - |
| 14 | ow | 6 | <i>clothes, snow, broke, crow, throw, roses</i> |

Como podemos perceber, a distribuição de sons vocálicos nessa atividade não foi a mesma da apresentada na Aula 2, pois um som vocálico e um ditongo da LI não estão presentes na atividade (respectivamente /ʊ/ e /ɔy/). Outro diferencial é que os sons vocálicos não foram agrupados em pares mínimos. As 39 (trinta e nove) ocorrências dos fonemas vocálicos da atividade foram distribuídos nas 16 (dezesesseis) frases (F₁ ... F₁₆) da seguinte forma:

Quadro VIII: Ocorrência dos fonemas vocálicos nas frases da Atividade de Task da Aula 5

| F ₁ | | | F ₂ | | | | F ₃ | | | F ₄ | | | F ₅ | | | F ₆ | | | F ₇ | | | F ₈ | | |
|----------------|----|----|-----------------|----|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| ɛ | oʊ | oʊ | ɔ: | ɪ | eɪ | eɪ | i: | ɛ | æ | oʊ | eɪ | ɔ: | aʊ | a: | ɔ: | ɔ: | ɪ | u: | oʊ | u: | æ | oʊ | ʌ | ɪ |
| F ₉ | | | F ₁₀ | | | | F ₁₁ | | | F ₁₂ | | | F ₁₃ | | | F ₁₄ | | | F ₁₅ | | | F ₁₆ | | |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | | | | | | | | | | | |
| æ | ʌ | ɪ | æ | oʊ | eɪ | ɔ: | ɛ | ɛ | æ | ɔ: | ɔ: | aɪ | æ | | | | | | | | | | | |

Outra diferença entre a atividade da Aula 2 e a da Aula 5 é a de que, na atividade da Aula 2, estavam em destaque pelo menos duas palavras por frase. Na atividade da Aula 5, existem até 04 (quatro) palavras em destaque em algumas frases (F₂, F₃), sendo que outras frases possuem apenas uma palavra em destaque (F₁₃ e F₁₆).

Finalmente, o contexto em que os sons estão inseridos também sofreu algumas mudanças. Na atividade da Aula 2, todas as palavras eram monossilábicas. Na atividade da Aula 5, 08 (oito) das 39 (trinta e nove) palavras têm mais de uma sílaba.

A análise levou em consideração, portanto, o som vocálico presente na sílaba tônica.

4.1.6 Aula 5: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte I)

A análise da produção dos sons vocálicos pelos 29 professores em formação na atividade *de Task* da Aula 5, Parte I, gerou a tabela a seguir, na qual podemos visualizar: cada som separadamente, o total de ocorrências do som na atividade (n), o número de acertos (em número bruto e em número percentual) e o número de desvios (em número bruto e em número percentual) registrados.

Tabela VI: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na Parte I da Aula 5

| Aula 5 – Parte 1 | | | | | |
|------------------|----|---------|--------|---------|--------|
| Sons | | Acertos | | Desvios | |
| 1 | i: | 28 | 96,55% | 1 | 3,45% |
| 2 | ɪ | 47 | 83,62% | 19 | 16,38% |
| 3 | ɛ | 50 | 87,93% | 14 | 12,07% |
| 4 | æ | 34 | 39,08% | 106 | 60,92% |
| 5 | u: | 27 | 93,10% | 4 | 6,89% |
| 6 | ʊ | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 7 | ʌ | 0 | 82,76% | 10 | 17,24% |
| 8 | a | 29 | 100% | 0 | 0% |
| 9 | ɔ | 84 | 86,70% | 27 | 13,30 |
| 10 | ei | 58 | 85,34% | 17 | 14,65% |
| 11 | ai | 25 | 86,21% | 4 | 13,79% |
| 12 | aw | 26 | 89,65% | 3 | 10,34% |
| 13 | ɔi | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 14 | ow | 115 | 90,80% | 16 | 9,19% |

Como mostrado na tabela acima, o nível de acurácia da produção dos fonemas vocálicos na Parte I da Aula 5 pode ser considerada, de modo geral, também alta, uma vez que dos 12 (doze) sons presentes na atividade, o nível de acerto de 11 (onze) sons foi acima de 70% (setenta por cento) – respectivamente, /i:/, /ɪ/, /ɛ/, /u:/, /ʌ/, /a/, /ɔ/, /ei/, /ow/, e os ditongos /ai/ e /aw/. Apenas o fonema /æ/ obteve percentual de acerto abaixo de 70% (setenta por cento), porém acima de 30% (trinta por cento), com 39,08% (trinta e nove vírgula oito por cento) de acerto. Os fonemas com a notação de 0% (zero por cento), respectivamente o som /ʊ/ e o ditongo /ɔi/, não estavam presentes na atividade.

O fonema /a/ atingiu 100% (cem por cento) de acertos nessa atividade. A palavra em que este som estava inserido (*star*) pode ter auxiliado o referido número de acertos, visto que a letra “a” dentro dessa palavra é de fato pronunciada como /a/.

O som /æ/, assim como na atividade da Aula 2, não obteve um alto número de acertos. Na atividade da Aula 5, tal som teve uma maior frequência, estando presente em seis palavras, e das seis palavras, 04 (quatro) eram dissílabas. Esse fato pode ter acarretado um grau maior de dificuldade aos professores em formação para pronunciar tais palavras de maneira mais aproximada à padrão. Além disso, outros aspectos de pronúncia competiram com a acurácia do som vocálico. Por exemplo, na palavra *blanket*, além da segunda sílaba, a pronúncia do fonema /æ/ é diretamente seguida pelo fonema consonantal /ŋ/, que, assim como o fonema vocálico, também não faz parte do PB, sendo portanto, de difícil percepção e produção para o aprendiz brasileiro da LI. O som nasal também pode ter tornado o som vocálico menos claro à percepção do professor em formação, obscurecendo-o, o que pode ter diretamente afetado a produção de tal som. Por outro lado, lembramos que os professores em formação foram também pedidos a transcrever as palavras em destaque antes de as gravarem, portanto, graficamente, a existência do som /æ/ no interior das palavras era visível aos participantes.

Outras duas palavras em que o fonema /æ/ estava inserido eram *catches* e *faxes*. Como falamos anteriormente, a aula 5 é voltada aos sons consonantais, e nessas duas palavras, o que está se avaliando no professor em formação era a sua capacidade de produzir o morfema “-es” em final de verbos na terceira pessoa e no plural dos substantivos, o que já pede que o aprendiz focalize sua atenção nos fonemas nos finais das palavras.

Por fim, a palavra *imagined* obteve o maior número de desvios (dezenove ocorrências). Podemos supor que isso tenha acontecido em virtude de a palavra ter três sílabas e os professores em formação ainda não terem sido expostos à instrução explícita sobre tonicidade (fonologia suprasegmental).

4.1.7 Aula 5: Análise da produção dos fonemas vocálicos (Parte II)

A seguir, apresentamos a análise dos fonemas vocálicos produzidos na Parte II da Aula 5, após os alunos terem recebido a gravação das frases por um falante nativo e terem sido solicitados a escutar a gravação e a compararem a pronúncia dos fonemas vocálicos do nativo com as suas, regravando, se necessário, suas produções.

Tabela VII: Acertos e desvios na produção dos fonemas vocálicos na Parte II da Aula 5

| Aula 5 - Parte 2 | | | | | |
|------------------|----|---------|--------|---------|--------|
| Sons | | Acertos | | Desvios | |
| 1 | i: | 29 | 100% | 0 | 0 |
| 2 | ɪ | 99 | 85,34% | 17 | 14,66% |
| 3 | ɛ | 104 | 89,66% | 12 | 10,34% |
| 4 | æ | 83 | 47,70% | 91 | 52,30% |
| 5 | u: | 53 | 91,38% | 5 | 8,62% |
| 6 | ʊ | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | ʌ | 47 | 81,03% | 11 | 18,97% |
| 8 | a | 29 | 100% | 0 | 0 |
| 9 | ɔ | 182 | 89,66% | 21 | 10,34% |
| 10 | ei | 102 | 87,93% | 14 | 12,07% |
| 11 | ai | 26 | 89,66% | 3 | 10,34% |
| 12 | aw | 26 | 89,66% | 3 | 10,34% |
| 13 | ɔi | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | ow | 155 | 89,08% | 19 | 10,92% |

Como mostrado na tabela acima, o nível de acurácia da produção dos fonemas vocálicos na Parte II da Aula 5 pode ser considerada mais uma vez, de modo geral, alta, uma vez que dos 12 (doze) sons presentes na atividade, o nível de acerto de 11 (onze) sons foi acima de 70% (setenta por cento) – respectivamente, /i:/, /ɪ/, /ɛ/, /u:/, /ʌ/, /a/, /ɔ/, /ei/, /ow/, e os ditongos /ai/ e /aw/. Apenas o fonema /æ/ obteve percentual de acerto abaixo de 70% (setenta por cento), porém acima de 30% (trinta por cento), com 47,70% (quarenta e sete vírgula setenta por cento) de acerto. O número de desvios para esse som também foi maior que o número de acertos – 52, 30% (cinquenta e três vírgula três por cento) desvios. Os fonemas com a notação de 0% (zero por cento), respectivamente o som /ʊ/ e o ditongo /ɔi/, não estavam presentes na atividade. Dois fonemas obtiveram 100% (cem por cento) de acertos, respectivamente, /i:/ e /a/.

A explicação para o menor número de acertos do som /æ/ podem ser as mesmas apresentadas para o menor número de acertos do mesmo som na Parte I (cf. p. 68).

4.1.8 Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 5

Após analisarmos a produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II da Aula 5, e com o objetivo de averiguar qual o nível de percepção por parte dos professores em formação de seus problemas de pronúncia dos sons vocálicos da LI, fizemos uma comparação do nível de correção e do nível de desvios entre as produções nessas duas partes. Os resultados são mostrados na Tabela VIII abaixo.

Tabela VIII: Comparação da produção dos fonemas vocálicos na Parte I e na Parte II

| Desvios Aula 5 (Parte 1 x Parte 2) | | | | | | |
|------------------------------------|----|---------|--------|---------|--------|-----------------------------------|
| Sons | | Parte 1 | | Parte 2 | | Nível de Correção dos Desvios (%) |
| 1 | i: | 1 | 3,45% | 0 | 0 | 100 |
| 2 | ɪ | 19 | 16,38% | 17 | 14,66% | 10,53 |
| 3 | ɛ | 14 | 12,07% | 12 | 10,34% | 14,28 |
| 4 | æ | 106 | 60,92% | 91 | 52,30% | 14,15 |
| 5 | u: | 4 | 6,90% | 5 | 8,62% | -25 |
| 6 | ʊ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | ʌ | 10 | 17,24% | 11 | 18,97% | -10 |
| 8 | a | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | ɔ | 27 | 13,30% | 21 | 10,34% | 22,22 |
| 10 | ei | 17 | 14,66% | 14 | 12,07% | 17,65 |
| 11 | ai | 4 | 13,80% | 3 | 10,34% | 25 |
| 12 | aw | 3 | 10,34% | 3 | 10,34% | 0 |
| 13 | ɔi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | ow | 16 | 9,20% | 19 | 10,92% | -18,75 |

Ao contrastarem-se os números de desvios na produção dos sons vocálicos na primeira parte da atividade e na segunda, percebe-se que alguns desvios na produção dos sons na Parte I foram corrigidos na Parte II, sendo os desvios na produção do fonema / i:/ corrigidos em 100% (cem por cento).

A correção nos desvios dos fonemas /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ɔ/, /ei/, e /ai/ ficou entre 10% (dez por cento) e 25% (vinte cinco por cento). Os desvios na produção do fonema /ai/ foram corrigidos em 25% (vinte cinco por cento) das vezes; os do fonema /ɔ/ em 22,22 % (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento por cento); os do fonema /ei/ em 17,65% (dezessete vírgula sessenta e cinco por cento); e os dos fonemas /ɛ/ e /æ/ 14,28 % (catorze vírgula vinte e oito por cento) e 14,15 % (catorze vírgula quinze por cento), respectivamente.

Já os desvios do fonema /ɪ/, obtiveram 10,53 % (dez vírgula cinquenta e três por cento) no nível de correção de desvios, um percentual baixo, mas ainda positivo. O ditongo /aw/ obteve 0% (zero por cento) de correções, ou seja, o número de desvios permaneceu o mesmo da primeira parte da atividade para a segunda, 03 (três) ocorrências. Por outro lado, os fonemas /u/, /ʌ/ e /ow/ atingiram números negativos em nível de correção de desvios, em outras palavras, o número de desvios aumentou da primeira parte da atividade para a segunda, ficando o fonema /u/, com -25% (menos vinte e cinco por cento), o fonema /ʌ/ com -10% (menos dez por cento), e o fonema /ow/ com -18,75% (menos dezoito vírgula setenta e cinco por cento).

Podemos sugerir que os baixos percentuais de correção dos sons mencionados acima se devam: i) ao fato de o foco da Aula 5 não ser a percepção e produção dos sons vocálicos da LI; ii) também ao fato de o nível de dificuldade do contexto em que os sons vocálicos estavam inseridos ter aumentado, pois as frases aumentaram em número, algumas das palavras tinham mais de uma sílaba, e dentro da mesma frase, havia mais que duas palavras em destaque; e/ou ainda iii) os professores em formação não terem tido tempo de exposição e prática suficientes para já terem internalizado os sons vocálicos da LI, de maneira a transformar, em menos de um semestre, o *input* em *output*, não corrigindo, assim, seus desvios de pronúncia acerca dos sons vocálicos da LI.

4.1.9 Análise contrastiva da precisão na produção dos fonemas vocálicos entre a Aula 2 e a Aula 5

No intuito de analisar se, à medida que os professores em formação adquiriram conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI durante a disciplina de Fonologia da Língua Inglesa, passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos, contrastamos os números positivos de acurácia de todos os sons, em cada uma das partes das Aulas 2 e 5, de maneira a averiguar se houve evolução no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos da LI da Aula 2, no começo da disciplina, para a Aula 5, no final da disciplina.

Tabela IX: Análise contrastiva da acurácia na produção dos fonemas vocálicos na Aula 2 e na Aula 5

| Sons | Aula 2 | | Aula 5 | |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Parte 1 (%) | Parte 2 (%) | Parte 1 (%) | Parte 2 (%) |
| 1 i: | 82,76 | 96,55 | 96,55 | 100 |
| 2 ɪ | 79,31 | 84,48 | 83,62 | 85,34 |
| 3 ɛ | 93,10 | 100 | 87,93 | 89,66 |
| 4 æ | 51,72 | 63,79 | 39,08 | 47,70 |
| 5 u: | 79,31 | 86,21 | 93,10 | 91,38 |
| 6 ʊ | 43,10 | 53,45 | - | - |
| 7 ʌ | 77,58 | 80,17 | 82,76 | 81,03 |
| 8 a | 64,37 | 82,76 | 100 | 100 |
| 9 ɔ | 78,45 | 81,90 | 86,70 | 89,66 |
| 10 ei | 94,25 | 97,70 | 85,34 | 87,93 |
| 11 ai | 86,21 | 91,95 | 86,21 | 89,65 |
| 12 aw | 55,17 | 65,51 | 89,65 | 89,65 |
| 13 ɔi | 94,83 | 96,55 | - | - |
| 14 ow | 82,76 | 79,31 | 90,80 | 89,08 |

Como podemos perceber, com exceção dos fonemas /æ/ e /ʊ/ e do ditongo /aw/, todos os outros fonemas apresentaram da primeira parte da Aula 2 até a segunda parte da Aula 5, um nível de acurácia positivo de produção acima de 70% (setenta por cento) – foram os sons, respectivamente, / i:/, /ɪ/, /ɛ/, /u:/, /ʌ/, /a/, /ɔ/, /ei/, /ow/, e o ditongo /ai/. Esses fonemas que atingiram um percentual positivo de acertos são fonemas que também pertencem ao quadro fonético-fonológico do PB.

Edwards & Zampini (2008) relatam que, além da interferência negativa das categorias fonéticas da língua materna já estabelecidas nas categorias fonéticas da língua estrangeira em aprendizagem, há também a transferência de padrões simétricos entre os elementos fonéticos das línguas que podem levar a um melhor ou pior desempenho na produção oral dos sons pelos aprendizes. Em outras palavras, sons novos da LE, apesar das discrepâncias em relação aos sons da língua nativa, sofrerão a tendência de serem aproximados aos sons da língua nativa, contudo, explicitadas suas discrepâncias, haverá maiores chances de percepção por parte do aprendiz para tais sons, justamente por suas dissimilaridades. Por outro lado, categorias fonéticas da LE que também existem na língua nativa do aprendiz, poderão melhor ser adquiridas por conta de suas similaridades. Os sons relatados acima, com alto percentual de positividade de acurácia, são representantes desse fenômeno, em que os aprendizes melhor produzem aqueles sons que também são compartilhados pela língua nativa. Pode ser essa também uma explicação para o contínuo desempenho positivo na produção oral dos aprendizes com relação a esses sons.

Alguns fonemas, ao passarem de uma etapa a outra das atividades, foram aumentando sua porcentagem positiva de acurácia, ou melhor, de aproximação aos sons da LI – os fonemas /i:/, /ɪ/, /a/, /ɔ/, /u:/, /ʌ/, /ow/, e o ditongo /aw/. Tal acréscimo em desempenho de produção oral pode ser um indicativo de maior percepção desses na LI e também da aquisição acurada dos sons da LI citados.

O ditongo /aw/, na primeira e na segunda parte da atividade da Aula 2, obteve uma porcentagem abaixo de 70% (setenta por cento). Porém, na primeira parte da atividade da Aula 5, atingiu 89,65% (oitenta e nove vírgula sessenta e cinco por cento) de acurácia, mantendo o mesmo número na segunda parte da atividade da Aula 5. O contexto em que estava inserido tal som, nas palavras da Aula 2 pareceram ter direta influência no baixo percentual de acertos na primeira e na segunda parte da atividade da Aula 2 (cf. p. XX). Na Aula 5, esse som esteve representado em apenas 1 (uma) palavra (*proud*), que apesar de apresentar a letra “o” como núcleo vocálico, pareceu ter oferecido menos influência grafo-fonêmica aos aprendizes. Tal fato pode ser indicativo de que tenha ocorrido uma maior percepção dos aprendizes não só para a produção isolada do ditongo /aw/, mas também para o contexto gráfico-fonêmico em que esse pode ocorrer. O uso de recursos como a consulta à transcrição fonética da palavra ou a audição da palavra antes da gravação da atividade também podem ter ocorrido e influenciado a produção oral do ditongo.

A produção dos fonemas /i:/ e /a/ foi evoluindo ao longo das atividades até atingir 100% (cem por cento) de acurácia. Na atividade da Aula 2, o contexto das palavras em que estavam inseridos esses sons pode ter influenciado as produções não acuradas, principalmente o som /a/, cujas palavras de contexto, tinham a letra “o” como núcleo vocálico (*cot*, *don*, *hot*), o que propiciou a substituição do som /a/ pelo /ɔ/ em muitos casos. Na atividade da Aula 5, os sons mencionados estavam presentes nas palavras *sweet* e *star*, respectivamente. Tais palavras são bastante conhecidas pelo público brasileiro em geral, o que pode ter facilitado os acertos da pronúncia desses sons.

A acurácia na produção dos fonemas /ɪ/, /u:/ e /ʌ/ teve uma baixa de um a dois pontos percentuais em uma das partes da atividade da Aula 5, o que, mesmo assim, não desqualifica o aumento na evolução de acurácia. Pode-se dizer que houve uma manutenção do padrão alto de aproximação à língua padrão por parte desses sons ao longo das atividades.

A produção de outros fonemas obteve altas porcentagens de acurácia na atividade da Aula 2, mas perdeu cerca de dez pontos percentuais na atividade da Aula 5, ainda assim se

mantendo com nível maior que 70% (setenta por cento), os fonemas /ɛ/, /ei/ e o ditongo /ai/. A produção do primeiro chegou a atingir 100% (cem por cento) de acurácia na segunda parte da atividade da Aula 2, e terminou com quase 90 % (noventa por cento) na segunda parte da atividade da Aula 5. Acreditamos que a existência de um som nasal na palavra de contexto do som /ɛ/ pode ter diretamente influenciado a produção desse som, ocorrendo a substituição dele por um som nasalizado, não aproximado ao padrão da LI.

A produção do fonema /æ/ foi a única a começar, na primeira parte da atividade da Aula 2, com percentual abaixo de 70% (setenta por cento) e manter-se com baixo percentual até o final da Aula 5. O melhor desempenho na produção desse fonema foi na segunda parte da atividade da Aula 2, em que atingiu 63,79% (sessenta e três vírgula setenta e nove por cento), mas chegou aos 47,70% (quarenta e sete vírgula setenta por cento) ao final da Aula 5, o que representa uma diminuição de cerca de quinze pontos percentuais no nível de acurácia. Como já explicamos anteriormente, esse som não existe no PB e tende a ser filtrado pelos aprendizes brasileiros como se fosse o som /ɛ/. A não percepção de como esse som é produzido diretamente influencia a produção não acurada desse som. Além disso, o baixo percentual de acurácia na produção nesse som ao final da Aula 5, pode também estar ligado ao fato de que essa Aula não era voltada à produção dos sons vocálicos, mas aos consonantais, e também pelo fato do nível de dificuldade ter aumentado na atividade dessa Aula. Os professores em formação tinham mais palavras na mesma frase para focar sua atenção, mais frases para produzir, e algumas das palavras tinham mais de uma sílaba, diferente da Aula 2. Além disso, a instrução explícita e o tempo de prática com os sons vocálicos quanto à produção dos sons vocálicos pode não ter sido suficiente para aguçar a percepção dos aprendizes, para a produção desses sons e a para o aumento do automonitoramento, a ponto de levá-los, em pouco mais de um mês, a produzir os sons de maneira aproximada à LI.

Os fonemas /ʊ/ e /ɔi/ não tiveram ocorrências na atividade da Aula 5, por isso ficam sem comparativo de evolução nessa parte do trabalho.

4.2 Análise da produção dos sons vocálicos na disciplina de Língua Inglesa V-A

Com o objetivo de analisar se, e de que forma, a aprendizagem metalinguística do sistema fonológico da LI auxiliou os professores em formação a monitorar sua pronúncia, tanto em atividades controladas durante a disciplina de Fonologia Segmental da Língua (foco

na produção dos sons) como em atividades mais livres com foco na produção de mensagem, principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea, coletamos e analisamos a atividade de portfólio 2 da Aula 5 da disciplina de Língua Inglesa V – A, que se tratava da gravação de uma entrevista entre os professores em formação com perguntas que abrangiam assuntos como uso de computadores, recursos da *internet* e aprendizagem mediada por computador. As gravações foram transcritas com foco na produção dos sons vocálicos. Foram levadas em consideração palavras de uma ou mais sílabas, chamadas de palavras de conteúdo (*content words*), ou seja, palavras com carga semântica como substantivos, verbos, adjetivos, pronomes possessivos, advérbios etc, . Por outro lado, não entraram em nosso leque de análise palavras como artigos, preposições e conjunções, as chamadas palavras de função (*function words*). A razão dessa decisão metodológica deu-se pelo fato de que os professores em formação, na disciplina de Fonologia Segmental da LI, trabalharam com palavras em destaque, das mesmas classes gramaticais mencionadas como as de conteúdo (*content words*) acima. Assim, o padrão de análise permanece o mesmo para as palavras produzidas na atividade de portfólio da disciplina de Língua Inglesa V-A.

A tabela abaixo traz o resumo da análise dos sons vocálicos das palavras produzidas por cada participante na atividade de portfólio da disciplina de Língua Inglesa V-A. Para as palavras com mais de uma sílaba, o som vocálico levado em consideração foi o da sílaba tônica da palavra. Na primeira coluna, temos os 29 (vinte e nove) sujeitos que fizeram a disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa no semestre anterior e cursaram no semestre subsequente a disciplina Língua Inglesa V-A (S1, S2,..., S29), na segunda coluna temos o número total de palavras de conteúdo produzidas pelo participante; na terceira coluna, consta o número bruto de palavras cujo som vocálico foi pronunciado de maneira aproximada ao padrão da LI; na quarta coluna, está o número bruto de palavras pronunciadas de forma não aproximada ao padrão da LI; e nas duas últimas colunas, encontram-se os percentuais de acurácia e não-acurácia registrados com base nas palavras analisadas.

Tabela X: Análise da produção dos sons vocálicos das palavras da atividade de portfólio da disciplina Língua Inglesa V-A

| Sujeitos | Total de Palavras | Palavras Acuradas (Nº Bruto) | Palavras Não-acuradas (Nº Bruto) | Acurácia (%) | Não-Acurácia (%) |
|----------|-------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------|------------------|
| S1 | 90 | 79 | 11 | 87,77 | 12,22 |

| | | | | | |
|-----|-----|-----|----|-------|-------|
| S2 | 73 | 53 | 20 | 72,60 | 27,39 |
| S3 | 49 | 42 | 7 | 85,71 | 14,29 |
| S4 | 44 | 37 | 7 | 84,09 | 15,91 |
| S5 | 202 | 176 | 26 | 87,12 | 12,83 |
| S6 | 139 | 114 | 25 | 82,01 | 17,98 |
| S7 | 134 | 111 | 23 | 82,83 | 17,16 |
| S8 | 71 | 60 | 11 | 84,50 | 15,49 |
| S9 | 154 | 135 | 19 | 87,66 | 12,33 |
| S10 | 189 | 172 | 17 | 91,00 | 8,99 |
| S11 | 109 | 107 | 2 | 98,16 | 1,83 |
| S12 | 100 | 82 | 18 | 82 | 18 |
| S13 | 101 | 84 | 17 | 83,16 | 16,83 |
| S14 | 92 | 66 | 26 | 71,73 | 28,26 |
| S15 | 106 | 89 | 17 | 83,96 | 16,03 |
| S16 | 93 | 79 | 14 | 84,94 | 15,05 |
| S17 | 67 | 50 | 17 | 74,62 | 25,37 |
| S18 | 126 | 106 | 20 | 84,12 | 15,87 |
| S19 | 54 | 46 | 8 | 85,18 | 14,81 |
| S20 | 99 | 82 | 17 | 82,82 | 17,17 |
| S21 | 84 | 66 | 18 | 78,57 | 21,42 |
| S22 | 55 | 50 | 5 | 90,90 | 9,09 |
| S23 | 125 | 109 | 16 | 87,2 | 12,8 |
| S24 | 107 | 99 | 8 | 92,52 | 7,47 |
| S25 | 96 | 76 | 20 | 79,16 | 20,83 |
| S26 | 173 | 144 | 29 | 83,23 | 16,76 |
| S27 | 171 | 135 | 36 | 78,94 | 21,05 |
| S28 | 83 | 74 | 9 | 89,15 | 10,84 |
| S29 | 287 | 275 | 12 | 95,81 | 4,18 |

Como podemos notar, todos os 29 (vinte e nove) participantes dessa etapa da pesquisa produziram mais palavras em que o som vocálico se aproximou do padrão da LI do que palavras não-acuradas, ou não aproximadas do padrão da LI. Considerando os números percentuais, todos os participantes obtiveram um nível de acurácia na produção dos sons vocálicos da LI superior a 70% (setenta por cento), sendo que o menor número percentual de acurácia foi de 71,73 % (setenta e um vírgula setenta e três por cento) para o S14, e o maior número percentual de acurácia foi de 98,16% (noventa e oito vírgula dezesseis por cento) para o S11.

Sobre as atividades de portfólio da Língua Inglesa V-A, algumas considerações devem ser feitas. Primeiro, as perguntas que os sujeitos fizeram durante a entrevista estavam previamente disponibilizadas na plataforma SOLAR, na Aula 5. Era um total de 30 (trinta) perguntas, das quais os professores em formação precisavam escolher 08 (oito) e entrevistar

um colega. Assim, a atividade poderia ser classificada como semicontrolada (BROWN, 1994), ou seja, uma atividade com estruturas pré-planejadas, mas que possibilitava a livre comunicação e cooperação entre os alunos. Como o objetivo da análise dessas atividades de portfólio era perceber se, e como, os professores em formação eram capazes de monitorar suas pronúncias em uma atividade mais espontânea que as realizadas na disciplina de Fonologia Segmental e após decorrido certo tempo da instrução explícita em Fonologia, a atividade de entrevista servia bem a esse propósito. Por outro lado, o que foi percebido durante a análise das gravações das entrevistas, foi que todos os professores em formação, sem exceção, deram sinais de voz (entonação, ritmo de fala) de que estavam realizando a leitura de perguntas e respostas pré-preparadas. Em outras palavras, os aprendizes, escolheram as perguntas a serem gravadas, responderam-nas por escrito, e no momento da gravação, leram as respostas preparadas. Outra consideração a ser feita, é a de que 11 (onze) dos 29 (vinte e nove) participantes da pesquisa realizaram a entrevista com eles mesmos, ou seja, eles mesmos escolheram as perguntas e as responderam.

Em relação à leitura dos alunos durante a gravação das entrevistas, podemos dizer que alguns estudos já atestaram que o pré-planejamento na realização de atividades em LE leva a ganhos em fluência, complexidade linguística e acurácia (FOSTER & SKEHAN, 1996; ORTEGA, 2005; TAVARES, 2008). Contudo, tais estudos não se referem a atividades de leitura. Havendo tempo antes de realizar uma atividade, o aprendiz pode pensar nas estruturas que serão usadas, no vocabulário necessário, nas regras gramaticais a serem aplicadas, e também podem ponderar sobre a pronúncia e articulação do que foi planejado.

Quanto aos professores em formação que gravaram a entrevista sozinhos, sem interação com outro colega, podemos explicar que muitos alunos do EAD não moram próximos ao polo em que estão matriculados, ou trabalham e estudam, o que diminui as possibilidades de encontro com colegas do curso para a realização de uma atividade como a de entrevista.

Feitas essas ponderações, podemos agora sugerir que os altos níveis de acurácia na produção dos sons vocálicos da LI, durante a atividade gravada na disciplina de Língua Inglesa V-A, devem-se a i) o fato de a atividade ter sido pré-preparada e lida durante sua execução (em se tratando do aspecto pronúncia, os professores podem ter consultado a pronúncia das palavras, podem também ter checado a transcrição fonética dos vocábulos, podem ter ensaiado a leitura das perguntas e respostas, podem também ter gravado a atividade mais de uma vez até que o resultado lhes parecesse satisfatório); ii) os professores em formação podem ter, de fato, monitorado suas pronúncias, tendo como base os conteúdos

sobre fonética e fonologia estudados no semestre anterior, durante a disciplina de Fonologia Segmental da LI.

Convém ainda acrescentarmos que, mesmo que o alto nível de acurácia identificado na produção dos sons vocálicos da língua inglesa na atividade da disciplina Língua Inglesa V-A se deva à preparação que antecedeu a realização da tarefa, isso não nos parece negar a possibilidade de a aprendizagem metalinguística do sistema fonológico da LI na disciplina de Fonologia Segmental ter auxiliado os professores em formação a monitorar sua pronúncia, após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção em atividades com foco na produção de mensagem, embora essas não tenham sido tão espontâneas. Pelo contrário, podemos sugerir que a aprendizagem ocorrida na disciplina Fonologia Segmental da LI possibilitou que os professores em formação consultassem dicionários de pronúncia e transcrevessem a pronúncia das palavras, produzindo, portanto, os fonemas vocálicos de forma mais acurada, próxima ao padrão de pronúncia nativa. Em outras palavras, o conhecimento metalinguístico adquirido possibilitou o automonitoramento na pronúncia dos sons vocálicos, mesmo que através de atividades de pré-planejamento.

4.3 Síntese dos resultados

A seguir apresentamos uma síntese dos resultados obtidos nesta pesquisa a partir dos objetivos estabelecidos para a mesma.

Identificamos que, em relação aos sons vocálicos do inglês, os professores em formação, participantes desta pesquisa, apresentaram maiores problemas na produção dos seguintes sons (Cf. pp. 63): /æ/ com 48,27% (quarenta e oito vírgula vinte e sete por cento); /ʊ/ com 56,89% (cinquenta e seis vírgula oitenta e nove por cento); /a/ com 35,63% (trinta e cinco vírgula sessenta e três por cento); e o ditongo /aw/ com 44,83% (quarenta e quatro vírgula oitenta e três por cento).

Pudemos também observar que os participantes foram capazes de identificar e corrigir muitos dos problemas apresentados na produção dos sons vocálicos da LI, uma vez que, ao contrastarmos os níveis de acurácia de produção desses sons entre as Partes I e II das atividades analisadas (Cf. PP. 68), verificamos que o som /ɛ/ teve um nível de correção de 100% (cem por cento); o som /i:/ teve 80% (oitenta por cento); o som /a/ teve 51,61% (cinquenta e um vírgula sessenta e um por cento); e o ditongo /ai/ teve 41,67% (quarenta e um vírgula sessenta e sete por cento).

Ao contrastarmos os níveis de acurácia de produção dos sons vocálicos entre as atividades da Aula 2, início da disciplina, e da Aula 5, final da disciplina, evidenciamos que os participantes passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos à medida que adquiriram conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI, pois o nível de acurácia de produção dos sons vocálicos se manteve acima de 70% (setenta por cento) para 11 (onze) dos 14 (catorze) sons em todas partes das atividades. Além disso, ao compararmos as primeiras partes das atividades com as segundas, podemos perceber que sempre houve aumento na porcentagem de acurácia da produção dos sons vocálicos, sugerindo que os professores em formação foram capazes de perceber e corrigir seus desvios de pronúncia.

Por fim, pensamos que podemos também dizer que o conhecimento metalinguístico adquirido na disciplina Fonologia Segmental da LI tenha possibilitado o automonitoramento na pronúncia dos sons vocálicos em momentos posteriores à disciplina, mesmo que através de atividades de pré-planejamento, uma vez que o nível de acurácia na produção desses sons foi superior a 70% (setenta por cento) para todos os participantes da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar nossas conclusões e reflexões acerca dos resultados da pesquisa conduzida, além de discutir as limitações do estudo e suas implicações para a Linguística Aplicada.

Esse trabalho teve como objetivo principal investigar se o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da língua inglesa, adquirido na disciplina de Fonologia Segmental da Licenciatura Semipresencial em Letras: Inglês da UFC/UAB, influenciaria no nível de acurácia da pronúncia dos sons vocálicos dos professores em formação desse curso. Para tanto, fizemos uso de um referencial teórico que pudesse nos fornecer explicações para os dados que coletamos com a finalidade de responder nossos questionamentos.

Os pressupostos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa envolveram as teorias de aquisição de abordagem cognitiva de aprendizagem, e, mais especificamente, o modelo de processamento da informação de Barry McLaughlin (1983), por levar em consideração como o aprendiz de segunda língua lida com o *input* linguístico. Para melhor compreender como ocorre a assimilação dos aspectos fonético/fonológicos pelo aprendiz de segunda língua, trouxemos para o nosso trabalho o modelo de aprendizagem da fala (FLEGE, 1995) e o modelo de assimilação perceptual (BEST, 1995), que buscam explicar como a percepção dos sons da língua estrangeira está diretamente ligada à maneira como esses sons serão produzidos pelos aprendizes. A instrução formal vem, portanto, a ser o elemento que vem auxiliar a percepção dos aprendizes para a produção correta, ou mais aproximada da forma padrão, dos sons da língua estrangeira. Nesse momento, consideramos importante trazer a teoria do monitor de Krashen (1972), que nos auxiliaria na compreensão de como o aprendiz monitora o conhecimento de maneira a transformá-lo em prática, buscando sempre uma forma mais acurada de se comunicar. Por fim, tratamos também de EAD, ambiente em que ocorreu nossa pesquisa.

Quanto aos questionamentos-guia de nosso trabalho, o primeiro foi: quais são os problemas de pronúncia mais recorrentes em relação à produção dos sons vocálicos da LI apresentados pelos professores em formação do curso especificado acima? Para responder tal pergunta, coletamos e analisamos gravações das atividades de portfólio da Aula 2, da disciplina de Fonologia Segmental da LI, em que eram trabalhados os sons vocálicos da LI por 29 (vinte e nove) professores em formação. O resultado da análise nos mostrou que os sons vocálicos mais desviados pelos participantes da pesquisa são aqueles que não existem no

PB, o som frontal /æ/ e o som posterior /ʊ/ foram os mais desviados. Acreditamos que esse fato está diretamente ligado à percepção dos aprendizes, que leva o som a ser percebido como uma categoria fonética existente no PB, que seriam /ɛ/ e /u:/, respectivamente. Além disso, percebemos que a produção oral dos sons vocálicos da LI por aprendizes brasileiros sofrem direta influência da grafia das palavras e da maneira como são pronunciadas em PB. Assim, foram detectadas substituições impróprias relacionadas à grafia das palavras, por exemplo, a palavra *hot* foi produzida várias vezes como /hɔt/ em vez de /hat/.

A fim de respondermos a segunda pergunta de pesquisa – qual o nível de percepção por parte dos professores em formação do curso supracitado de seus problemas de pronúncia dos sons vocálicos da LI – comparamos a análise de produções acuradas dos sons vocálicos entre as primeiras partes e as segundas partes das atividades de portfólio enviadas e percebemos que os professores em formação foram capazes de perceber e corrigir parte de seus desvios de produção. Na Aula 2, na primeira parte da atividade foram contabilizados 206 (duzentos e seis) desvios. Na segunda parte da mesma atividade, foram contabilizados 148 (cento e quarenta e oito) desvios. Percebemos que 58 (cinquenta e oito) desvios foram corrigidos, o que corresponde a uma porcentagem de 28,16% (vinte e oito vírgula dezesseis por cento) de diminuição de desvios. Na primeira parte da Aula 5 foram contabilizados 221 (duzentos e vinte e um) desvios, e na segunda parte da mesma atividade foram contados 196 (cento e noventa e seis) desvios, ou seja, houve uma diminuição de 25 (vinte e cinco) desvios, em percentual são 11,31% (onze vírgula trinta e um por cento).

A terceira pergunta da nossa pesquisa questionava se os professores em formação, à medida que adquirem conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI, passam a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos. Para respondermos a pergunta, comparamos os níveis de acurácia na produção dos sons vocálicos obtidos pelos professores em formação no começo da disciplina de Fonologia Segmental, na Aula 2 (foco nos sons vocálicos), e no final da disciplina, na Aula 5 (foco nos sons consonantais) e percebemos que, quando o foco da atividade era a produção de sons vocálicos, os professores em formação puderam perceber e corrigir mais seus desvios de produção em relação aos sons vocálicos. Quando o foco da aula foram os sons consonantais, os aprendizes diminuíram as correções em relação aos sons vocálicos, mas mantiveram ainda assim um alto nível de produção acurada dos sons vocálicos.

Finalmente, com o objetivo de avaliarmos se e de que forma esses professores em formação monitoravam suas pronúncias tanto em atividades controladas (cujo foco está na

produção dos sons) como em atividades mais espontâneas (cujo foco está na produção de mensagem), principalmente após decorrido um certo espaço de tempo entre a instrução explícita e a atividade de produção espontânea, analisamos atividades gravadas de portfólio da disciplina subsequente à Fonologia Segmental da LI, a Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral. Os resultados mostraram que todos os professores em formação produziram os sons vocálicos de forma acurada em pelo menos 70% (setenta por cento) das ocorrências nas atividades gravadas, sugerindo que a instrução explícita em Fonologia pode ter aguçado o automonitoramento da pronúncia, e por isso tal número tenha sido alcançado. Ainda que as gravações tenham evidenciado que a atividade foi realizada como uma leitura de um texto pré-preparado, podemos dizer que a instrução explícita pode ter auxiliado na produção mais acurada dos sons vocálicos.

Concluimos que há indícios de que o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influenciou positivamente na acurácia da produção oral dos sons vocálicos da LI dos professores em formação do ensino semipresencial, de maneira que eles puderam automonitorar suas pronúncias e otimizar suas produções orais da LI. Apesar de considerar os resultados obtidos positivos, não podemos deixar de declarar que não nos foi possível ter o real controle de o quanto desse bom desempenho está diretamente ligado à instrução explícita em Fonologia, pois não trabalhamos com um grupo de controle. Nossa pesquisa destinou-se a ser uma pesquisa de campo e lidamos com o corpus tal qual foi disposto na plataforma SOLAR. Portanto, também não foram realizados testes de proficiência em LI com os participantes, de maneira a nivelarmos os níveis de conhecimento e sabermos quanto do bom desempenho demonstrado na produção oral dos sons vocálicos deve-se de fato à instrução explícita em Fonologia ou se aos méritos próprios do participante como aluno de EAD. Além disso, não podemos deixar de lado o fato de que, além do material didático em Fonologia, e além dos participantes, estava envolvida também nesse processo, a ação do tutor. Coletamos e analisamos o produto final das atividades de portfólio dos participantes, mas não tivemos como entrevistar cada um dos tutores e saber que atividades eram realizadas após a correção dos portfólios, que *feedback* era dado em relação ao desempenho dos alunos na realização das atividades, e se houve, ainda depois da entrega das segundas partes das atividades de Fonologia, alguma intervenção pedagógica que pudesse melhorar o automonitoramento dos professores em formação em relação às suas pronúncias, e se esse trabalho influenciou o desempenho dos professores em formação na disciplina que se seguiu à disciplina de Fonologia Segmental, a Língua Inglesa V-A.

Outra limitação do nosso estudo foi a de não trabalhar com protocolos verbais, de maneira a investigar diretamente com os professores em formação a razão de suas produções orais acuradas ou inacuradas. Participaram da atual pesquisa 29 (vinte e nove) professores em formação de 09 (nove) polos diferentes da UFC/UAB, ou seja, nove cidades diferentes no interior do estado. Seriam necessários deslocamentos longos a depender da disponibilidade dos participantes, afinal de contas, ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes permitiram que suas atividades de portfólio fossem coletadas, mas nada foi dito sobre entrevistas pessoalmente. Se tal procedimento pudesse ter sido realizado, poderíamos também ter provido os participantes da pesquisa com uma oportunidade espontânea de exposição em LI, e assim poderíamos ter investigado melhor a pronúncia dos participantes em uma situação mais espontânea de uso da língua, em vez de uma atividade pré-preparada, como foi feito na atividade da Língua Inglesa V-A.

Apesar das limitações da presente investigação, consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi atingido de maneira satisfatória. Acreditamos que os dados coletados e analisados são suficientes para sugerir que o ensino explícito de fonologia da LI pode levar a uma melhor otimização do desenvolvimento da habilidade de produção oral do professor em formação. Assim, ressaltamos algumas considerações sobre o que foi analisado e discutido:

1. O presente trabalho aponta a necessidade de que sejam propiciadas mais oportunidades ao professor em formação de realizar atividades de discriminação fonológica, que deixem mais claras as diferentes categorias fonéticas da LI que se diferenciam do PB.
2. São necessárias também oportunidades de trabalho comunicativo com a Fonologia da LI. Celce-Murcia et cols. (1996) descreve os cinco passos de como deveria ser o ensino comunicativo de pronúncia, que são: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada e *feedback*, prática guiada e *feedback*, e prática comunicativa e *feedback*. Podemos dizer que os quatro primeiros passos estão sendo realizados pelos professores em formação da UFC/UAB, contudo ainda lhes faltam chances de comunicação espontânea da língua em que a pronúncia possa ser monitorada de forma autêntica, como qualquer outro aspecto da língua em uso.
3. Os resultados da investigação são indicativos de como o material didático pode ser mais direcionado às maiores dificuldades do aprendiz brasileiro de LI, levando-os a perceber, praticar e produzir melhor os sons da língua-alvo.

Há muito que ser refletido e melhorado no ensino semipresencial de línguas estrangeiras em geral, de maneira a tornar esse espaço tão rico e comunicativo como podem ser as salas de aulas presenciais. Seria interessante que estudos futuros pudessem avaliar o ensino/aprendizagem de pronúncia no ensino semipresencial da UFC/UAB utilizando outras ferramentas de comunicação, com áudio e vídeo, como as webconferências. Além disso, poderia ser investigado o efeito do uso dessas ferramentas a longo prazo com outros professores em formação e avaliar os efeitos desse trabalho na produção oral como um todo, não só avaliando o aspecto de pronúncia.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. **Cognitive psychology and its implications**. New York, NY: Freeman, 1980.

_____. **The architecture of cognition**. Cambridge, MA: Harvard University, 1983.

_____. **Cognitive psychology and its implications** (2^a ed.). New York, NY: Freeman, 1985.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: M. J. Munro & O.-S. Bohn (Org.). **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.

BEST, C.T. The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In: C. Goodman & H. Nusbaum (Org.). **The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. p. 167–224.

_____. A direct realist view of cross-language speech perception. In: W. Strange (Org.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 171–204.

BLAKE, R.; DELFORGE, A. Online Language Learning: The Case of Spanish Without Walls. In: B. Lafford & R. Salaberry (Org.). **The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis**. Georgetown: Georgetown University Press, 2007. p. 127-147.

BLAKE, R.; WILSON, N. L.; CETTO, M. & PARDO-BALLESTER, C. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. **Language Learning & Technology**, v.12, n.3, p. 114-127, outubro. 2008.

BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSONG, D. (Org.). **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 133-159.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria 4.059 de 2004. Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/portariamec>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. Prentice - Hall Anglewood Cliffs, 1994.

CAMERON, K. Introduction. In: K. Cameron (Org.). **CALL: media, design and applications**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999. p. 1–10.

CELCE-MURCIA, M.; D. M. BRINTON & J. M. GOODWIN. **Teaching English Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge University Press, 1996.

CHAPELLE, C. A. CALL in the year 2000: Still in search of research agendas?. **Language Learning & Technology**, v.1, n.1, p. 19–43, julho. 1997. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>>. Acessado em: 20/01/2011.

_____. **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHENG, P. Restructuring versus automaticity: alternative accounts of skill acquisition. **Psychological Review** , v.92 , p. 414-423, 1985.

CIELO, C. A. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Revista Letras de Hoje**, v. 33, n. 4, p. 21-60, dez. 1998.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, v.5, p.161-170, 1967.

CRYSTAL, David. Dicionário de linguística e fonética; tradução e adaptação [da 2ª edição inglesa revisada e ampliada, publicada em 1985], Dias, Maria C. P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DULAY, H., BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**, New York, Oxford University Press, 1982.

EDWARDS, Jette G. Hansen; ZAMPINI, Mary L. (ed.) **Phonology and second language acquisition**. Philadelphia: John Benjamins, 2008.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985. 291pp.

_____. **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1990. 824p.

_____. **Second Language acquisition**. Oxford : Oxford University Press, 1997.

FLEGE, J. E. Second language speech learning theory, findings and problems. In: W. Strange (Org.), **Speech perception and linguistic experience**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FOSTER, P., & SKEHAN, P. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. **Language Teaching Research**, vol. 3/3, pp. 215 – 247, 1996.

GARCIA, T. M. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Dez. 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2ª ed. SP: Atlas, 1991.

GODOY, S. M. B.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English**. Barueri: Editora DISAL, 2006.

GOMES, G.P.F. Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo. IN: **Congresso Brasileiro para Hispanistas**, 2., 2002, Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100028&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acessado em 16/06/2010.

HIRAKAWA, D.A. **A Fonética e o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: teorias e práticas**, 2007, 235f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2007.

IOUP, G. Exploring the role of age in the acquisition of a second language. In: EDWARDS, J. G. H.; ZAMPINI, M. L. (Org.) **Phonology and second language acquisition**. Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 41-62.

JOHNSON, K. **Language Teaching and Skill Learning**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Harlow: Longman, 2000.

KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching**. Mass. Newbury House Publishers, 1969.

KORMOS, J. Monitoring and self-repair in L2. **Language Learning**, v. 49, p.303–342, 1999.

_____. The role of attention in monitoring second language speech production. **Language Learning**, v.50, p.343–384, 2000.

_____. Attention and monitoring in a second language: A qualitative analysis. **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, v.32, p.116–132, 2003.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LADO, R.; FRIES, C.C. **English Pronunciation: Exercises in Sound Segments, Intonation and Rhythm**. The University Michigan Press, 1964.

LANZONI, H. P. **Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

LEVELT, W. J. M. Models of word production. **Trends in Cognitive Sciences**, v.3, p.223–232, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. Coleção TRANS: Editora 34, 1997.

LIMA JUNIOR, R. M.. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 359-382, 1983.

MATLOCK, T.; HEREDIA, R.R.; MCLAUGHLIN, B. Phrasal verbs and second language learners: A cross-linguistic look at lexical disambiguation. In: **Second Language Research Forum**, University of Arizona, Tucson, novembro, 1996.

McLAUGHLIN, B. Restructuring. **Applied Linguistics**, v.11, n.2, p.113-128, 1990.

_____. **Theories of second-language learning**. London: Oxford University Press, 1987.

McLAUGHLIN B.; HEREDIA, R. Information Processing approaches to research on second language acquisition and use. In: W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), **Handbook of second language acquisition** (pp. 213-228), New York: Academic Press, 1996.

McLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; McLEOD, B. Second Language Learning: an information-processing perspective. **Language Learning**, v.33, p.135-158, 1983.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2ª ed. London: Arnold, 2004.

MORLEY, J. A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. In: MORLEY, J. (Org.). **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**. Bloomington: TESOL, p. 64-91, 1994.

NEUFELD, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. **Canadian Modern Language Review**, v. 34, p. 163-174, 1978.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

ODLIN, Terence. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1989.

ORTEGA, L. The effect of planning in L2 Spanish oral narratives. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 21, PP.108 – 148, 1995.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, p.41-57, 1999.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

PRATOR, Jr.; CLIFFORD, H.; ROBINETT, B. W. **Manual of American English Pronunciation**, 4ª ed., Nova Iorque, Harcourt Brace & Co, 1985.

SCHERER, A. P. R. **Consciência dos Sons da Língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCHNEIDER, W.; SHIFFRIN, R. M. Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. **Psychological Bulletin**, v.84, p.1-66, 1977.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, vol.11, pp. 129-158, 1990.

SCLIAR-CABRAL, L. Como as crianças estruturam o seu léxico mental inicial? In:LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: EDIPURCS, 1999, p.125-138.

SELIGER, H.; KRASHEN S.; LADEFOGED P. Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. **Language Sciences**. v.36, p.20-22, 1975.

SELINKER, L. Language Transfer. **General Linguistics**, v.9, n.2, p.67-92, Binghamton, 1969.

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v.10, p.209-231, 1972.

SIGNORINI, A. La conciencia fonológica y la lectura. Teoria e investigación acerca de una relación compleja. **Lectura y Vida**, n. 19, p. 15-22, 1998.

SILVA, F.C.A. **Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: o caso das Vogais Altas Frontais e do Glide /j / no Inglês e no Português Brasileiro**. 2004, 157f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

STRANGE, W.; SHAFER, V. L. Speech perception in second language learners: The reeducation of selective perception. In: EDWARDS & ZAMPINI (Org.). **Phonology and second language acquisition**, Philadelphia: John Benjamins. 2008.

TAVARES, M.G.G. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. 2008, 236f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, 2008.

VOLLE, L. M. Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. **Language Learning & Technology**, v.9, n.3, p.146-163, 2005.

WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EAD: uma construção coletiva. In: POMMER, A. et al. **Educação superior na modalidade a distância: construindo novas relações professor-aluno**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 65-73.

XAVIER, M. F.; MATEUS M. H.(Org.). **Dicionário de Termos Linguísticos**. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, v. 2, Ed. Cosmos, Lisboa, 1992.

ZIMMER, M.C. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão. IN: **Revista Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.101-143, jul./dez, 2006.

ZOSCHKE, A. C. et al. O ensino semi-presencial e as características do aluno virtual – uma nova experiência de ensino no curso de Administração da Universidade Regional de Blumenau. In: **CONVIBRA**, 2005, Blumenau, Anais..., Blumenau, 2005. Disponível em: <http://home.furb.br/mariadomingues/artigos/CONVIBRA_2005/O_Ensino_Semi-Presencial_e_as_Carac.pdf> Acesso em: 05 de set. 2009.

APÊNDICES

APÊNCICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) DA DISCIPLINA DE FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Francisca Liliane da Costa Domingos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina de Fonologia Segmental da Língua Inglesa do Curso Semipresencial de Letras: Inglês da UFC-UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Para participar, você terá que consentir que esta pesquisadora grave suas atividades de portfólio e de fórum durante essa disciplina. Vale salientar que esta pesquisa não avaliará sua aprendizagem ou conhecimento lingüístico, mas registrará suas atividades como dados de uma pesquisa na área de fonologia. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada (seu nome não será informado) e que as informações colhidas e analisadas serão divulgadas em âmbito científico.

Endereço d(os,as) responsáve(l,is) pela pesquisa:

Nome: Francisca Liliane da Costa Domingos

Instituição: PPGL-UFC

Endereço: Rua 15 de outubro, 568, Pabussu, Caucaia, CE

Telefones p/contato: 8640-6708

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| (Assinatura ou digital) d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo _____ Nome do profissional que aplicou o TCLE |
| Testemunha | |

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefones p/contato: _____

**APÊNCICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E) DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA V - A**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Francisca Liliane da Costa Domingos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina de Língua Inglesa V - A do Curso Semipresencial de Letras: Inglês da UFC-UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Para participar, você terá que consentir que esta pesquisadora grave suas atividades orais de portfólio durante essa disciplina. Vale salientar que esta pesquisa não avaliará sua aprendizagem ou conhecimento lingüístico, mas registrará suas atividades como dados de uma pesquisa na área de fonologia. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada (seu nome não será informado) e que as informações colhidas e analisadas serão divulgadas em âmbito científico.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Francisca Liliane da Costa Domingos

Instituição: PPGL-UFC

Endereço: Rua 15 de outubro, 568, Pabussu, Caucaia, CE

Telefones p/contato: 8640-6708

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou
DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

| | |
|-------------------------|---|
| | |
| (Assinatura ou digital) | Nome e Assinatura do(s) responsável(is) pelo estudo |

| | |
|---|--|
| d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal | _____ Nome do profissional que aplicou o TCLE |
| _____ Testemunha | |

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefones p/contato: _____

- É uma disciplina muito específica e difícil, e não vejo como ela pode melhorar a minha pronúncia.
- Não sei para que serve a disciplina.
- Outros. Quais? _____

8. Qual é sua opinião acerca da pronúncia da língua inglesa? Marque uma ou mais opções.

- Acho difícil a relação entre a pronúncia e a ortografia da língua inglesa.
- Tento pronunciar as palavras de acordo com a ortografia.
- Tenho dificuldade de distinguir e diferenciar certos fonemas do inglês que não existem em português.
- Tenho dificuldade de produzir alguns dos fonemas do inglês que não existem no português.
- Tenho dificuldade para pronunciar corretamente as palavras do idioma de um modo geral.
- Tenho dificuldade para compreender a língua inglesa falada por nativos.
- Outra. Especifique: _____

9. Quais dessas afirmações são verdadeiras quanto à sua motivação para a aprendizagem da língua? Marque uma ou mais opções.

- Gostaria de ser professor deste idioma.
- Gostaria de aprender o idioma para me comunicar de modo eficaz com pessoas aqui ou no exterior que não falam minha língua materna.
- Gostaria de morar e/ou estudar em um país onde a língua inglesa ou falada.
- Gostaria de aprender o idioma para ter melhores chances no mercado de trabalho.
- Preciso ler textos em inglês na minha área de estudo ou atuação profissional.
- Gostaria de entender filmes falados em inglês, sem depender das legendas em português.
- Gostaria de entender músicas em inglês.
- Outra. Especifique: _____

10. Além de nas disciplinas de língua inglesa desta licenciatura, que outro(s) tipo(s) de contato(s) você tem com a língua inglesa? Marque uma ou mais opções, e se marcar, indique com que frequência ocorre(m) este(s) contato(s).

*TD: Todos os dias; *FM: Frequentemente (cerca de três vezes por semana); *VQ: De vez em quando (uma vez por semana); *RM: Raramente.

- Ouvir música prestando atenção.
- Assistir vídeos (filmes, seriados, on-line etc.)
- Conversar em chats (*Messenger, Skype* etc.)
- Conversar com amigos (pessoalmente) de forma oral.
- Leitura de textos impressos ou on-line (livros, jornais, revistas etc.)

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| | TD | FM | VQ | RM |
| | TD | FM | VQ | RM |
| | TD | FM | VQ | RM |
| | TD | FM | VQ | RM |
| | TD | FM | VQ | RM |

APÊNCICE D – LISTA DE DESVIOS NA PRODUÇÃO DE SONS VOCÁLICOS POR APRENDIZES BRASILEIROS DE LI (ADAPTADA DE: PRATOR & ROBINETT, 1985; KELLY, 2000; GODOY, GONTOW & MARCELINO, 2006)

DESVIOS DE PRONÚNCIA DOS SONS VOCÁLICOS

1. Substituição imprópria de som vocálico.

| | | | |
|------|-------------|-----------|-------|
| 4.1 | /i/ | em vez de | /i:/ |
| 4.2 | /i:/ ou /i/ | em vez de | /ɪ/ |
| 4.3 | /ai/ | em vez de | /ɪ/ |
| 4.4 | /ɪə/ | em vez de | /i:/ |
| 4.5 | /eɪ/ | em vez de | /i/ |
| 4.6 | /e/ | em vez de | /æ/ |
| 4.7 | /e/ | em vez de | /eɪ/ |
| 4.8 | /eɪ/ | em vez de | /æ/ |
| 4.9 | /a/ | em vez de | /æ/ |
| 4.10 | /u/ ou /u:/ | em vez de | /ʊ/ |
| 4.11 | /i:w/ | em vez de | /ju:/ |
| 4.12 | /ə/ | em vez de | /ʊ/ |
| 4.13 | /ow/ | em vez de | /ʊ/ |
| 4.14 | /ɔ:/ | em vez de | /a/ |
| 4.15 | /a/ | em vez de | /ɔ:/ |
| 4.16 | /aw/ | em vez de | /ɔ:/ |
| 4.17 | /ow/ | em vez de | /ɔ:/ |
| 4.18 | /eɪ/ | em vez de | /a/ |
| 4.19 | /ɔ:/ | em vez de | /ə/ |
| 4.20 | /u/ | em vez de | /ə/ |
| 4.21 | /ɪə/ | em vez de | /ə/ |
| 4.22 | /a/ | em vez de | /ə/ |
| 4.23 | /ow/ | em vez de | /ə/ |
| 4.24 | /eɪ/ | em vez de | /ə/ |
| 4.25 | /aw/ | em vez de | /ə/ |
| 4.26 | /i/ | em vez de | /ə/ |
| 4.27 | /ɛ/ | em vez de | /ə/ |
| 4.28 | /ɛ/ | em vez de | /eɪ/ |
| 4.29 | /i/ | em vez de | /eɪ/ |
| 4.30 | /ai/ | em vez de | /eɪ/ |
| 4.31 | /eɪ/ | em vez de | /e/ |

5. Outro(s) tipo(s) de desvios

**APÊNCICE E – CHECKLIST DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL
FONOLOGIA SEGMENTAL DA LI**

| | |
|--|--|
| <i>CHECKLIST DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL</i> | |
| PARTICIPANTE: | |
| PÓLO: | |
| AVALIADOR: | |
| FONOLOGIA SEGMENTAL | |

| TASK: 2 PART: 1 | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
|------------------------|--------------------------------|-------|--|-------|--|--------------|--|---------|--|
| 1. | Please SIT in this SEAT. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 2. | Don't WAIT until you are WET. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 3. | I HATE this HAT. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 4. | I'm MAD at the MAID. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 5. | Please take a LOOK at LUKE. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 6. | Will the COOK bring me a COKE. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 7. | Her skirt CAUGHT on the COT. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 8. | The DON came at DAWN. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 9. | That HUT was certainly HOT. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 10. | It was DUG by the DOG. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 11. | My GUN is GONE. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 12. | The BUG is too BIG. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 13. | She CRIED in the CROWD. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 14. | We'll TRY to visit TROY. | | | | | | | | |
| | | + STA | | - STA | | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 15. | Please POINT to the PINT. | | | | | | | | |

| TASK: 2 PART: 2 | | | | | | | |
|------------------------|--------------------------------|-------|-------|--------------|--|---------|--|
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 1. | Please SIT in this SEAT. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 2. | Don't WAIT until you are WET. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 3. | I HATE this HAT. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 4. | I'm MAD at the MAID. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 5. | Please take a LOOK at LUKE. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 6. | Will the COOK bring me a COKE. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 7. | Her skirt CAUGHT on the COT. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 8. | The DON came at DAWN. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 9. | That HUT was certainly HOT. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 10. | It was DUG by the DOG. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 11. | My GUN is GONE. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 12. | The BUG is too BIG. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 13. | She CRIED in the CROWD. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 14. | We'll TRY to visit TROY. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 15. | Please POINT to the PINT. | | | | | | |

| TASK: 5 PART: 1 | | | | | | | |
|------------------------|---|-------|-------|--------------|--|---------|--|
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 1. | He had PLENTY of CLOTHES to wear in the SNOW. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 2. | Did the SMALL SLIM man take the TRAIN or PLANE? | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 3. | Maria likes SWEET BREAD with CRAB cakes. | | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | | DESVIO: | |
| 4. | He BROKE his SKATE so he didn't SCORE. | | | | | | |

| | | | | | |
|------------------------|--|-------|-------|--------------|---------|
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 5. | Bob was PROUD to be the STAR of the SPORT. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 6. | Did the FROG DRINK the GLUE? | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 7. | The CROW FLEW away with the BLANKET. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 8. | If you THROW the GLOVE in the water, it will SHRINK. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 9. | She CATCHES the BUSES. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 10. | He SWITCHES the FAXES. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 11. | The ROSES are in the VASES. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 12. | They WALKED up the STAIRS. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 13. | She STARED at my bag. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 14. | I GLANCED at his WATCH. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 15. | We PAUSED and SMILED. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 16. | We IMAGINED the future. | | | | |
| | | | | | |
| TASK: 5 PART: 2 | | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 1. | He had PLENTY of CLOTHES to wear in the SNOW. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 2. | Did the SMALL SLIM man take the TRAIN or PLANE? | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 3. | Maria likes SWEET BREAD with CRAB cakes. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 4. | He BROKE his SKATE so he didn't SCORE. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 5. | Bob was PROUD to be the STAR of the SPORT. | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |
| 6. | Did the FROG DRINK the GLUE? | | | | |
| | | + STA | - STA | TRANSCRIÇÃO: | DESVIO: |

**APÊNCICE F – CHECKLIST DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL
LÍNGUA INGLESA V – A**

| CHECKLIST DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL | |
|--|---|
| PARTICIPANTE: | |
| PÓLO: | |
| AVALIADOR: | |
| LÍNGUA INGLESA V A | |
| PORTFÓLIO: | 1 |
| Transcrição: | |
| Análise: | |
| Nº total de Ocorrência de Sons Vocálicos: | |
| Nº de Ocorrências de Produção acurada de sons: | |
| Nº de ocorrências de Desvios de pronúncia: | |

- Gravada várias vezes até você achar que estava bom. Nesse caso, que aspectos você procurou corrigir:
- Pronúncia
 - Gramática
 - Vocabulário
 - A qualidade da gravação.

Responda a segunda parte deste questionário da perspectiva de ENTREVISTADO, aquele que respondia às perguntas.

6. Você precisou de ajuda para realizar a tarefa?

- Não
 Sim Se responder “Sim”, em que precisou de ajuda?
-

7. Você consultou material extra (gramática, dicionário etc.) para realizar a tarefa (como entrevistado)?

- Não
 Sim Se responder “Sim”, que material consultou?
-

8. Você sentiu dificuldade em realizar a tarefa (de ser entrevistado)?

- Não
 Um pouco
 Muita

9. Ao ser entrevistado por seu amigo, em que você sentiu mais dificuldade?

- O vocabulário necessário estava além do que o que você tem, você não conseguia encontrar as palavras para se expressar.
- As estruturas gramaticais estavam além do que você sabe, você não sabia ordenar os elementos da frase ou não sabia que elementos incluir.
- Não sabia/não tinha certeza de como pronunciar as palavras e as frases.
- Outra (s) dificuldade (s). Qual (is)?
-

10. A atividade enviada para seu tutor foi:

- Gravada só uma vez.
- Praticada por você para depois ser gravada.
- Gravada várias vezes até você achar que estava bom. Nesse caso, que aspectos você procurou corrigir:
- Pronúncia
 - Gramática
 - Vocabulário
 - A qualidade da gravação.

APÊNDICE H - CRONOGRAMA

| | 2010.1 (Março a Julho) | 2010.2 (Agosto a Dezembro) | 2011.1 (Janeiro a Julho) | 2011.2 (Agosto a Dezembro) | 2012.1 (Janeiro a Junho) | 2012.2 (Agosto) |
|---|---|---|---|---|---|----------------------------------|
| Preparação do Projeto | X | X | | | | |
| Qualificação da Pesquisa | | | X | | | |
| Coleta de Dados | | | X | | | |
| Apresentação do Projeto nos Seminários | | | | X | | |
| Análise dos Dados | | | | X | | |
| Interpretação dos Dados e Conclusões | | | | X | | |
| Redação da Dissertação | | | | X | X | X |
| Defesa da Dissertação | | | | | | X |